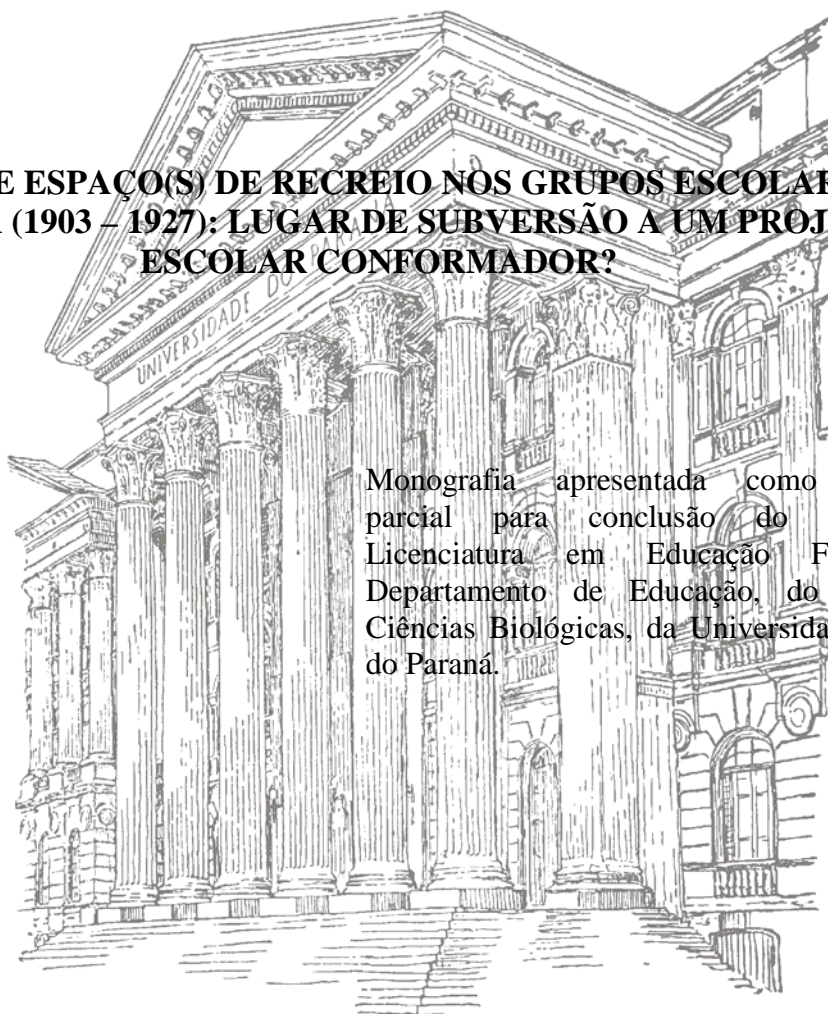


SIDMAR DOS SANTOS MEURER

**TEMPO(S) E ESPAÇO(S) DE RECREIO NOS GRUPOS ESCOLARES DO
PARANÁ (1903 – 1927): LUGAR DE SUBVERSÃO A UM PROJETO
ESCOLAR CONFORMADOR?**



Monografia apresentada como requisito parcial para conclusão do curso de Licenciatura em Educação Física, do Departamento de Educação, do Setor de Ciências Biológicas, da Universidade Federal do Paraná.

**CURITIBA
2005**

SIDMAR DOS SANTOS MEURER

**TEMPO(S) E ESPAÇO(S) DE RECREIO NOS GRUPOS ESCOLARES DO
PARANÁ (1903 – 1927): LUGAR DE SUBVERSÃO A UM PROJETO ESCOLAR
CONFORMADOR?**

Monografia apresentada como requisito parcial para conclusão do Curso de Licenciatura em Educação Física, do Departamento de Educação Física, Setor de Ciências Biológicas, da Universidade Federal do Paraná.

ORIENTADOR: Prof. Dr. MARCUS AURÉLIO TABORDA DE OLIVEIRA.

À Venicio Warmeling Meurer (*in memoriam*) e
Marlene Disner dos Santos Meurer, com todo
carinho e afeto.

À vocês, pai e mãe, pela vida, sabedoria e
amor, e também a ela por seus incontáveis
sacrifícios que permitem agora a realização de
mais este sonho, dedico este trabalho.

AGRADECIMENTOS

À Deus...

À minha mãe, Marlene, mulher guerreira, pela compreensão, dedicação e apoio incondicional; por sua força, pelo seu amor, pelos seus conselhos e por suas orações, obrigado.

À meu pai, Venicio, que tão cedo nos deixou e de quem tanta saudade sinto, pela serenidade, pelo carinho e pelo exemplo de vida que foi, obrigado.

À Edi, maninha, e a Elicarlos, maninho, pelo companheirismo e pelo carinho, obrigado.

Ao Professor Marcus Taborda, pela forma carinhosa com que me acolheu e conduziu a orientação desse trabalho, mas principalmente pela sensibilidade e pela amizade, obrigado.

Aos colegas do projeto “Levantamento e catalogação de fontes primárias e secundárias para o estudo histórico da Educação Física escolar e das práticas corporais escolares no Estado do Paraná (1846-1939)”, e aos amigos do curso de Licenciatura em Educação Física, especialmente Bruno e Arthur, pelas considerações, motivações e discussões que contribuíram na efetivação desta monografia, obrigado.

À minha numerosa família, por sua torcida e apoio: Vô e vó, meus tios e tias, primos e primas... Guardo um carinho muito especial por todos vocês.

À todos os meus professores, que desde as série iniciais contribuíram para a minha formação, e principalmente à aqueles que fizeram a graduação “valer a pena”, obrigado.

À todos os meus fiéis amigos, pelo incentivo e pela alegria que me causa estar junto a vocês, obrigado.

Colocar nossas instituições e discursos numa perspectiva histórica significa ressaltar sua condição de invenção e criação social, sua contingência, sua relatividade. E assinalar a contingência de nossos presentes arranjos sociais significa abrir o pensamento e a ação para a invenção de novos e subversivos modos de agir e para formas renovadas e novamente inventadas de organizar a vida e o mundo sociais. A escola e o currículo representam uma das mais centrais das invenções sociais da modernidade. Como tal, constituem formas muito particularmente históricas de organizar as experiências e atividades de crianças e jovens para a formação e construção de subjetividades e identidades sociais.

(Ivor Goodson)

Mas uma cultura é também um conjunto de diferentes recursos, em que há sempre uma troca entre o escrito e o oral, o dominante e o subordinado, a aldeia e a metrópole; é uma arena de elementos conflitantes, que somente sob uma pressão imperiosa – por exemplo, o nacionalismo, a consciência de classe ou a ortodoxia religiosa predominante – assume a forma de um “sistema”. E na verdade o próprio termo “cultura”, como invocação confortável de um consenso, pode distrair nossa atenção das contradições sociais e culturais, das fraturas e oposições existentes dentro do conjunto.

(Edward Palmer Thompson)

SUMÁRIO

RESUMO	VI
INTRODUÇÃO.....	1
CAPÍTULO 1 À PRÓPOSITO DA(S) CULTURA(S) ESCOLAR(ES) COMO OBJETO DE INVESTIGAÇÃO HISTÓRICA.	5
CAPÍTULO 2 OS DESÍGNIOS DE UM DISCURSO REPUBLICANO MODERNIZADOR.....	11
CAPÍTULO 3 NOVAS DEMANDAS EDUCACIONAIS E A FÉ REPUBLICANA EM UM PROJETO DE ESCOLA REDENTORA	18
CAPÍTULO 4 MODERNIDADE, RACIONALIDADE, CIVILIZAÇÃO: O LUGAR DOS GRUPOS ESCOLARES NA REFORMA DA INSTRUÇÃO PÚBLICA PARANAENSE.....	26
CAPÍTULO 5 PELA CONFORMAÇÃO DE UMA PEDAGOGIA: A MOBILIZAÇÃO DOS TEMPOS E ESPAÇOS NO INTERIOR DA FORMA DOS GRUPOS ESCOLARES.	48
CAPÍTULO 6 TEMPOS E ESPAÇOS DE RECREIO NA DINÂMICA ESCOLAR: DAS PRESCRIÇÕES À EFETIVAÇÃO, A CONFORMAÇÃO E A INSUJEIÇÃO	55
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	71
REFERÊNCIAS	75
Referências à fontes:	75
Referências bibliográficas:.....	77

RESUMO

O presente trabalho se propõe, a partir de uma análise historiográfica, tematizar a prescrição e distribuição de tempos e espaços de recreio no interior dos grupos escolares paranaenses, entre os anos de 1903 e 1927. Este período é considerado como o de fixação daquela *forma escolar* no Estado. O processo de implantação dos grupos escolares no Paraná se deu em estreita relação com as representações de racionalidade científica, modernização pedagógica, civilização e progresso social. Uma das bases da sua afirmação foi a atuação central normalizadora sobre os aspectos dos tempos e dos espaços escolares. As concepções de espaço descontinuado e esquadrinhado, e de tempo linear e fragmentado, estiveram no cerne de todo um projeto de escolarização. Projeto este, que teve na educação do corpo um vetor privilegiado de atuação. A prescrição, pois, de tempos e espaços de recreio, esteve indissociavelmente inscrita nesse movimento e diretamente associada a idéia de combate a estafa mental produzida pelo processo de escolarização. Eles deveriam ser, pois, higiênicos e ordenados, comprometidos também, com o projeto de escolarização mais amplo; conformador por natureza. No entanto, as fontes históricas indicam que a sua apropriação principalmente por alunos e professores, não se deu em uníssono aos seus intentos prescritivos. A partir das condições materiais de efetivação, e principalmente a partir dos interesses imediatos daqueles atores envolvidos no seu avivamento, as fontes sugerem que uma gama de possibilidades de atuação do corpo, entre a conformação e a subversão, se fizeram presentes nos recreios dos grupos escolares na apropriação e no uso desses tempos e espaços.

Palavras-chave: *história da educação; história da escolarização; recreios; tempos e espaços; grupos escolares.*

INTRODUÇÃO

A adoção do modelo de grupos escolares no Paraná, a partir do início do século XX, representou, para além da afirmação de um novo modelo estrutural e organizacional, a configuração de uma nova cultura escolar. Uma cultura escolar gestada para se fazer apartada da casa e “separada da rua”, lugar da “marginalidade e do vício” (VAGO, 2002, p. 14). A organização dos grupos escolares no centro de um movimento de consolidação e afirmação republicana pode ser vista como uma estratégia a fim de dar visibilidade imediata à ordem escolar – mas também social e cultural – que se queria instituir: um verdadeiro ponto de delimitação, um divisor de águas entre o arcaico e o moderno.

Nesse sentido, inúmeras estratégias convergiram a fim de estruturar dispositivos conformadores afinados ao ideal de formar o novo homem, o cidadão republicano. A começar por um minucioso projeto arquitetônico, “balizado por teorias higienistas já consagradas na Europa” que contemplassem, na construção dos prédios escolares específicos e necessários para o novo modelo educacional que se ensaiava, condições estruturais que possibilitassem o aproveitamento dos programas de ensino, a estruturação e distribuição dos espaços e os tempos destinados à aplicação dos “saberes autorizados” e obedientes aos “preceitos higiênicos e aos valores morais preconizados” (VAGO, 2002, p. 15). Para Souza (1998, p. 16) a implantação dos grupos escolares significou, acima de tudo, uma organização mais complexa, que compreendeu os modernos princípios da “racionalidade científica e da divisão do trabalho” pedagógico, e, conferiu ao ensino um aspecto “mais homogêneo, padronizado e uniforme”, através da “classificação dos alunos”, do “estabelecimento de um plano de estudos” e da “determinação da jornada escolar”.

A suntuosidade e a visibilidade que se faziam presentes nas edificações que se erguiam destinados a abrigar os grupos escolares, ou mesmo nos palacetes que se serviam a este fim, articulam-se à práticas e discursos que intentam solenizar, evidenciar,

monumentalizar o novo modelo organizacional de escola primária, a fim de interpelá-lo em cada sujeito e, desde modo, efetivá-lo como um potencial divulgador dos valores republicanos que se queria firmar.

E, de fato, a implantação desse novo modelo escolar trouxe mudanças significativas na organização do ensino primário e nas estruturas da sociedade da época.

Pela primeira vez, surge a escola como lugar, a exigência do edifício-escola como um aspecto imprescindível para o seu funcionamento, dotada de uma identidade. A especialização dos espaços ocorreu de acordo com as finalidades do ensino, com as necessidades da completa separação entre os sexos, e com as exigências da pedagogia moderna: classes, bibliotecas, museus, laboratórios, oficinas, ginásios, pátios para recreio, auditórios (SOUZA, 1998, p. 16).

Por meio dessa nova organização escolar delimita-se tempos e espaços escolares específicos, com características e funções também específicas, mas que se articulam entre eles e aos demais aspectos contemplados pelos programas de ensino, em um plano maior com feições conformadoras. Tentar situar esses tempos e espaços nesse projeto que se esboçava, estudar os seus usos e apropriações, torna-se, desde modo, uma forma muito profícua de tatear essa eminente cultura escolar que se desenhava, de acessar alguns dos “dispositivos de organização e o cotidiano de suas práticas” (VAGO, 2002, p. 24). Rosa Fátima de Souza sugere que “a distribuição do tempo e do espaço escolares, a organização dos programas e as práticas”, tornam-se elementos “imprescindíveis para se compreender a construção social e cultural” dessas instituições escolares (1998, p. 19).

E em meio a esses aspectos organizativos que emergem a partir desse novo modelo escolar, se evidencia o objeto sobre o qual esse projeto monográfico¹ articulou seus

¹ O presente trabalho está diretamente ligado à participação do autor, na condição de bolsista PIBIC/CNPq, junto ao projeto *Levantamento e catalogação de fontes primárias e secundárias para o estudo histórico das práticas corporais escolares e da constituição da Educação Física escolar no Estado do Paraná (1846 – 1939)*, desenvolvido na UFPR entre os anos de 2001 a 2005, sob a coordenação do Prof. Dr. Marcus Aurélio Taborda de Oliveira. Este projeto localizou e catalogou fontes para o estudo histórico das práticas corporais escolares e da constituição da Educação Física escolar no estado do Paraná no período proposto. Embora as idéias e interpretações aqui expressas sejam exclusivamente de responsabilidade do autor deste trabalho, os pontos aqui discutidos incorporam as contribuições de todos os membros da equipe de pesquisa, a saber: Henrique Witoslawski, graduando do curso de

esforços. A necessidade higiênica de se combater a *surmenage*, a estafa mental produzida pelas demais práticas escolares, sobretudo as de cunho intelectual, legitimou a estruturação do tempo de recreio. Para a sua prática também se colocou a necessidade da estruturação de um espaço específico, condizente com a sua natureza regeneradora, portanto, asséptico, ordenado, moralizado.

Tentar compreender, por meio da produção historiográfica disponível, como se evidenciavam e se planejavam esses tempos e espaços característicos, e de que forma articulavam-se ao projeto escolar (os grupos escolares) que se instituía no território paranaense no início do séc. XX, se fixou como o agente motor desse projeto monográfico. No entanto, nos alerta Vago (2002, pp. 18-9) que é preciso considerar que as estratégias de conformação são “recebidas e apropriadas de forma singular e diferenciada pelos atores sociais envolvidos – os usos não previstos que fazem desses ordenamentos”.

Muitos autores que se dedicam à pesquisa em História da Educação parecem acordar sobre a fecundidade de possibilidades que se revela no estudo dos tempos e espaços escolares (ESCOLANO, 1998; FARIA FILHO *et al*, 2004; FARIA FILHO e VIDAL, 2005; VIÑAO FRAGO, 1998; 1995 e 1990). Foi com o intuito de cotejar uma cultura escolar que começava a se desenhar, que esse projeto monográfico pretendeu investigar os tempos e os espaços destinados às práticas de recreio nos grupos escolares do Paraná. A justificativa é de que são poucos os trabalhos acerca da história escolar paranaense, e, são mais escassos ainda os trabalhos que se propuseram a investigar, no âmbito da história, uma prática tão polissêmica e por isso desafiadora como os recreios. É

Licenciatura e Bacharelado em História – UFPR e bolsista PIBIC/CNPq; Valdirene Furtado, graduanda do curso de Licenciatura em Educação Física – UFPR; Lúcia Chueire Lopes, graduanda do curso de Licenciatura e Bacharelado em História - UFPR; Lausane Correa Pykosz, mestranda em Educação – UFPR e bolsista CNPq; Diogo Rodrigues Puchta, mestrando em Educação – UFPR; Sergio Roberto Chaves Junior, mestre em Educação pela UFPR e professor substituto do Departamento de Educação Física da UFPR. O sub-projeto *Transformações nos padrões de manifestação e controle corporais na escola elementar paranaense na passagem do modelo doméstico para o modelo graduado (1882 – 1920)* contou com financiamento da Fundação Araucária e do CNPq. Além disso, muitas das discussões tratadas ao longo desse trabalho já apontam na direção do incipiente projeto *Currículo e educação do corpo: história do currículo da instrução pública primária no Paraná (1882-1926)*, iniciado em agosto de 2005, também sob a coordenação do Prof. Dr. Marcus Aurélio Taborda de Oliveira.

nesse sentido que acreditamos residir as contribuições deste trabalho para com as investigações na área da História da Educação.

O recorte temporal adotado nesse estudo (1903 – 1927), justifica-se a medida que muitos historiadores da educação consideram este período como o de implantação/consolidação do modelo de grupos escolares no Paraná (BENCOSTTA, 2001; MORENO, 2003). Além disso, no final da década de 1920 e principalmente nos primeiros anos da década de 30, ganha força as idéias reformadoras da escola nova, o que conferirá a esse período que o segue características muito peculiares que o distingue do período anterior (ALMEIDA, 2004; SOUZA, 2004). Por isso adotamos como balizares o ano 1903 como marco inicial da pesquisa, por ser quando oficialmente é instalado o primeiro grupo escolar na capital paranaense, e como data limite o ano de realização da I Conferência Nacional de Educação, promovida pela Associação Brasileira de Educação (ABE) no Estado do Paraná em 1927, por se dar estrategicamente como uma espécie de celebração dos empreendimentos educacionais promovidos pela administração paranaense desde o início do séc. XX (MORENO 2003).

O trabalho respaldou-se, prioritariamente, na historiografia produzida acerca de temáticas que tocam o objeto desse estudo, como o processo de intensificação da escolarização, sobretudo através do modelo de grupos escolares; as preocupações higienistas; a organização dos tempos e dos espaços nesses ambientes escolares; os diversos agentes envolvidos na sua produção/circulação, entre outros. Trabalhos já consagrados que tratam com propriedade a temática de implantação da forma de escola graduada no Brasil, principalmente a partir dos exemplos paulista e mineiro, contribuíram para o alavancamento desse estudo.

CAPÍTULO 1

À PRÓPOSITO DA(S) CULTURA(S) ESCOLAR(ES) COMO OBJETO DE INVESTIGAÇÃO HISTÓRICA

A guinada nas acepções teórico-metodológicas que os estudos históricos têm logrado experimentar especialmente na última década, tem possibilitado significativas mudanças na essência dos seus métodos investigativos e analíticos, nas suas produções narrativas e na afirmação de novas correntes historiográficas. A (re)organização do campo de História da Educação, emulada a partir da influência dessas novas correntes historiográficas, que em detrimento a uma perspectiva que tradicionalmente prestou tributos às esferas política e econômica acondicionando-as sempre no centro privilegiado dos seus movimentos interpretativos, tem possibilitado uma aproximação com o universo da cultura (FARIA FILHO *et al*, 2004; ROSA, 2002; SOUZA 2000; TABORDA DE OLIVEIRA *et al*, 2003; TABORDA DE OLIVEIRA, 2002). Conforme Rosa (2002, p. 5), o emergente interesse “pelas práticas sociais rotineiras, pelos sentimentos, atitudes e comportamentos e pelas manifestações culturais no seu sentido mais amplo”, tem possibilitado um recondicionamento da prática de pesquisa histórica, particularmente, no que se refere aos trabalhos históricos educacionais.

A apropriação das discussões sobre cultura pelo campo educacional, a partir de um movimento de busca por “novos referenciais teóricos para interpretar o universo da escola”, tem incitado os pesquisadores da educação a reconhecer a incidência de uma *cultura escolar* que reclama investigações, e, a uma reformulação da prática de pesquisa principalmente através de uma renovação dos pressupostos metodológicos (FARIA FILHO *et al*, 2004, p. 141). Na área de História da Educação, o contato que esta estabeleceu com novas tradições narrativas, e, concomitantemente uma hesitação às análises essencialmente externalistas, possibilitaram uma apropriação da noção de *cultura escolar*, não sem constrangimentos, ora como categoria de análise, ora como objeto de verificação (*idem*).

Dessa apropriação estabelecida, cujo espólio ainda se revela bastante inacabado, talvez a maior virtude resida na possibilidade de re-assentamento da instituição escolar no centro da trajetória analítica. As investigações no âmbito da História da Educação ganham novo estofamento quando da noção de escola como um local inerte, determinado à reprodução social, condicionado por agentes exclusivamente externos, passa-se a idéia de escola como local de invenção, animação, cooptação de modelos culturais, permeada por conflitos e interesses diversos. (FARIA FILHO *et al*, 2004; SOUZA 2000; TABORDA DE OLIVEIRA, 2002). Esse movimento pode ser observável nas acepções que freqüentemente têm sido chamadas à baila para resolver a noção de *cultura escolar* nas propostas de programas para pesquisa histórica que privilegiam o aspecto da escola como local de (re)produção e transmissão cultural.

Seja como definiu Dominique Julia (2001) ao propor a noção de “*cultura escolar* como objeto histórico”²:

[...] como um conjunto de *normas* que definem conhecimentos a ensinar e condutas a inculcar, e um conjunto de *práticas* que permitem a transmissão desses conhecimentos e a incorporação desses comportamentos; normas e práticas coordenadas a finalidades que podem variar segundo épocas (finalidades religiosas, sociopolíticas ou simplesmente de socialização). Normas e práticas não podem ser analisadas sem se levar em conta o corpo profissional dos agentes que são chamados a obedecer a essas ordens e, portanto, a utilizar dispositivos pedagógicos encarregados de facilitar sua aplicação, a saber, os professores primários e os demais professores. Mas, para além dos limites, pode-se buscar identificar, em um sentido mais amplo, modos de pensar e de agir largamente difundidos no interior de nossas sociedades, modos que não concebem a aquisição de conhecimentos e de habilidades senão por intermédio de processos formais de escolarização [...]. Enfim, por cultura escolar é conveniente compreender também, quando isso é possível, as culturas infantis (no sentido antropológico do termo), que se desenvolvem nos pátios de recreio e o afastamento que apresentam em relação às culturas familiares. (JULIA, 2001, pp. 10-11. Grifo do original);

² Publicado em 1995, e desde então circulando entre alguns historiadores da educação em sua versão em espanhol, o artigo foi traduzido para o português e publicado pela Revista Brasileira de História da Educação em 2001 (FARIA FILHO *et al*, 2004).

seja privilegiando os aspectos organizativos que definem a escola como instituição característica, como o fez Antonio Viñao Frago³, incluindo

[...] prácticas y conductas, modos de vida, hábitos y ritos – la historia cotidiana del hacer escolar –, objetos materiales – función, uso, distribución en espacio, materialidad física, simbología, introducción, transformación, desaparición... –, y modos de pensar, así como significados e ideas compartidas. Alguien dirá: todo. Y sí, es cierto, la cultura escolar es toda la vida escolar: hechos e ideas, mentes y cuerpos, objetos y conductas, modos de pensar, decir e hacer. (VIÑAO FRAGO, 1995, pp. 68-69);

essas concepções, longe de serem eliminatórias ou excludentes, e que têm subsidiado um número significativamente grande de produções na área de História da Educação na última década, são denotativas de um escopo analítico que privilegia os aspectos que se desenvolvem internamente à escola, em detrimento dos processos que se desenvolvem externos a ela; ou, se o leitor preferir, os processos de transmissão cultural que se dão a partir da escola (FARIA FILHO *et al*, 2004; SOUZA, 2000). Procura-se, a partir desse novo referencial analítico, contemplar os aspectos que diferenciam a instituição escolar das demais formas de organização social (FARIA FILHO *et al*, 2004). Nesse sentido, é oportuno reportar-se à noção de *culturas escolares*, ao invés de *cultura escolar* (FARIA FILHO *et al*, 2004; JULIA, 2001; TABORDA DE OLIVEIRA *et al*, 2003; VIÑAO FRAGO, 1995), pois, a pesquisa histórica sob a tópica cultural, “compreende um amplo e renovado programa de pesquisa, do qual emergem e entrecruzam-se outros campos de investigação e [outras] temáticas” (SOUZA, 2000, p. 5).

Contudo, ao se por em destaque a escola como um “lugar específico e separado das outras práticas sociais” (FARIA FILHO *et al*, 2004, p. 153), lugar da “aprendizagem das maneiras de exercício de poder” (*idem*, p. 153), instituição “vinculada à formação de pessoas, à produção de indivíduos e de subjetividades” (SOUZA, 2000, p. 5) através da prescrição de saberes formalizados, de condutas, cujo processo de criação não lhe é

³ De acordo com Faria Filho *et al* (2004), esse autor se apresenta ao debate histórico educacional no Brasil em 1995 com a publicação, na Revista Brasileira de Educação, do seu artigo “Historia de la Educación e Historia Cultural”.

totalmente estranho, se quer deixar claro que se trata de um agente que ocupa um “papel destacado na organização da cultura” (TABORDA DE OLIVEIRA, 2002), por produzir “efeitos duráveis de socialização”, mas que não é único, exclusivo dos processos de escolarização. Pelo contrário, os processos de produção e socialização de saberes agenciados pela escola, podem, como devem, atender demandas que certamente não cabem unicamente nos limites físicos e demográficos das instituições escolares. Isto, no sentido de opor-se à fragmentação, à particularização que insistentemente tem tomado de assalto os trabalhos que se articulam em torno da noção de *cultura escolar* como categoria de análise (FARIA FILHO *et al*, 2004; TABORDA DE OLIVEIRA, 2002), ou, então, que irrefletidamente precipitam-se no equívoco da “determinação absoluta” (TABORDA DE OLIVEIRA, 2002, p. 4).

Ao propor um “programa possível para a história das *culturas escolares*” tomando com base alguns nomes da história social inglesa, mais precisamente algumas premissas levantadas pelos estudos de Edward Palmer Thompson, Taborda de Oliveira (2002), sugere que este deva:

[...] levar em consideração o movimento interno de cada unidade escolar analisada em relação ao contexto social que extrapola os seus muros, por sua vez relacionado com uma lógica de sistema que preside a organização escolar em termos locais, nacionais e internacionais. Ao mesmo tempo precisaria reportar-se à história de vida e profissional dos diferentes sujeitos que relacionam-se no interior daquelas culturas, bem como às motivações individuais, de grupos (corporação de professores, por exemplo), e das finalidades socioculturais que movimentam as nossas sociedades da escolarização. (TABORDA DE OLIVEIRA, 2002, p. 4).

Nesse sentido, procura-se tomar a noção de *culturas escolares* como uma produção institucional própria da organização escolar, mas que não se dá em um lugar inócuo, e cujos efeitos incidem irremediavelmente sobre a sociedade e a cultura. Ao propor a escola como uma instituição característica e que assume um lugar específico no percurso de organização da cultura, não quer com isso apregoar o seu isolamento, o abandono das abordagens contextuais, de cunho político ou econômico, por exemplo. Pelo contrário,

busca-se aproximar essas abordagens macropolíticas aos estudos que se voltam para o “interior das instituições escolares” (FARIA FILHO *et al*, 2004, p. 144).

Corroborando a idéia de Taborda de Oliveira, como categoria de análise a noção de *culturas escolares* inova em permitir estudar o(s) processo(s) de escolarização que se dá(ão) num determinado momento, localizando-o(s) em um contexto de relações sociais mais amplas, através de um percurso de “apreciação das mudanças, manifestas não apenas como uma cultura conformista ou conformadora, mas como rebelde ou subversiva, resultante de apropriações docentes e discentes do arsenal disponibilizado pela escola no seu interior, evidenciadas em suas práticas” (VIDAL, 2004, pp. 42-43).

Tomar a “escola como *locus* de produção-circulação-reprodução cultural” significa, acima de tudo, reconhecer que se trata de um “lugar de conflito” (TABORDA DE OLIVEIRA, 2002, p. 1). “Não confundir intenções com resultados” (FARIA FILHO *et al*, 2004, p. 144). Nessa premissa reside a inteligibilidade e a pertinência dos estudos históricos em educação que se organizam em torno da noção de *culturas escolares*.

É, pois, atento aos alertas que têm sido feitos por pesquisadores da História da Educação a fim de garantir a inteligibilidade e a legitimidade das pesquisas que se desenvolvem na área, especialmente sob a noção de cultura(s) escolar(es), que procuramos operar com o termo cultura escolar a partir de como Viñao Frago (1995) o concebe: toda a vida escolar. Ainda de acordo com Viñao Frago (1995, p. 69), o que se pode depreender disso tudo, é que entre este imenso “conjunto de aspectos institucionalizados” localizam-se alguns que são mais relevantes que outros, no sentido de que se evidenciam como elementos organizadores que conformam e definem a escola como instituição. O(s) espaço(s) e o(s) tempo(s) escolar(es) são alguns desses aspectos. Eles, “assim como a linguagem e/ou modos de comunicação, afetam o ser humano em cheio, em sua própria consciência interior, em todos os seus pensamentos e atividades, de modo individual, coletivo e como espécie em relação com a natureza da parte que a forma. Conformam sua mente e suas ações. Conformam e são conformadas, por sua vez, pelas instituições educativas” (VIÑAO FRAGO, 1995, p. 69).

É, pois, privilegiando esses dois aspectos tão emblemáticos das culturas escolares – o tempo e o espaço – que procuramos levar a cabo uma análise que consiga localizar os tempos e espaços de recreio como construto e constituinte das culturas dos grupos escolares paranaenses nas primeiras décadas do séc. XX. No entanto, reconhecendo que nesse movimento estamos, e não poderia ser de outra forma, excluindo da nossa análise aspectos por demais relevantes, no sentido de que muito têm a dizer sobre o nosso objeto de investigação. Por isso, cabe assinalar, como já anunciávamos anteriormente, que buscamos com este trabalho tatear uma *cultura escolar* que se originava na fase de implantação e consolidação dos grupos escolares no Paraná. Tatear no sentido de apontar facetas, revelar características, localizar aspectos, assinalar nuances; mas nuances, aspectos, características, facetas, por demais específicas e localizadas mesmo em fragmentos dessa(s) cultura(s) escolar(es).

CAPÍTULO 2

OS DESÍGNIOS DE UM DISCURSO REPUBLICANO MODERNIZADOR

Na virada do séc. XIX para o séc. XX o cenário é de transformações e de acirramento dos ritmos e hábitos, principalmente nos maiores centros urbanos do Brasil. Agentes de várias ordens articulam-se no intuito de forjar um movimento de consolidação do regime republicano, recém instalado de forma oficial, que aponta para a interpelação da sociedade em um emergente discurso de instituição de uma nova ordem social marcada pelas concepções modernizadoras que chegam ao país, vindas principalmente da Europa e dos Estados Unidos, e que prometem colocar o Brasil no rol das grandes civilizações. Nos dizeres de Almeida (2004, p. 64), são os “ventos da modernidade e das idéias emancipatórias” que sopram sobre uma sociedade que se coloca em vias de transformação.

Políticos e higienistas articulam-se no sentido de viabilizar ações (re)estruturativas, marcas da modernidade – saneamento, transformações estéticas – das principais cidades brasileiras, como São Paulo e Rio de Janeiro. Também o Paraná, por meio principalmente da sua Capital, se vê as voltas com um processo de remodelação do seu centro urbano. Sua prefeitura irá tentar agenciar na cidade uma intervenção urbanística, “alterando tanto o seu aspecto arquitetônico como sua estrutura espacial” (Sega *apud* MORENO, 2003, p. 14). Na Curitiba do início do século são cada vez mais evidentes as marcas da modernidade:

Por todo o plano urbano, ruas se abrem e se pavimentam; edificações se elevam ostentando uma arquitetura inovadora; o traçado se torna mais **compacto**. A rua Quinze de Novembro, artéria central da cidade, recebe **nivelamento** e a **simetria** de passeios em mosaico; perdendo seu antigo aspecto provinciano, ela oferece uma perspectiva de sobrados mais **leves** e **elegantes**. (TRINDADE, 1996, p. 19. Grifo meu).

O cenário urbano também sentirá transformações no plano simbólico. Conforme Schena (2002), uma série de ruas e praças serão rebatizadas a fim de se adequarem às demandas decorrentes das recentes transformações políticas: “a Rua Imperatriz passou a denominar-se Rua XV de novembro e a do Imperador, Marechal Deodoro e a Praça D. Pedro II, Tiradentes” (SCHENA, 2002, p. 83).

Pode-se, grosso modo, afirmar que essas ações são fragmentos constituintes de um processo, com feições mais amplas, que se põe à marcha refletindo algumas transformações na vida intelectual do país, sobretudo, por meio da “introdução de correntes européias de pensamento, principalmente o positivismo e o evolucionismo” (VAGO, 2002, p. 27). A articulação de frações dessas novas correntes intelectuais à necessidade dos agentes administrativos em consolidar o regime republicano, demandaram uma série de estratégias políticas que se faziam presentes no cerne de um projeto modernizador que se instaurava, e, embora se fizesse mais visível no plano urbano, não se restringia aos aspectos palpáveis e aos limites geográficos da Capital, Curitiba. Essa nova ordem política que queria se implantar, repercutia, então, em mudanças que incidiam ao longo de todo o meio social paranaense: de um lado, transformações nas relações de trabalho, ligadas à abolição da escravidão e a entrada dos grandes contingentes populacionais de trabalhadores estrangeiros; de outro, a reestruturação do Estado frente à ocupação do seu território, decorrente, ainda, da imigração européia, mas também “da movimentação migratória de nacionais, paulistas e mineiros, ocupando e explorando terras desabitadas” no ‘Norte Pioneiro’ (OLIVEIRA, 2001, p.145).

Essas transformações sociais tiveram atuação decisiva na estruturação de um novo cenário econômico para o Estado. Afirma Oliveira (2001, p. 146) que a demarcação de uma “economia cafeeira” ao norte e uma “economia extrativa da erva-mate ao sul” demandaram do governo investimentos no setor de obras públicas e a ampliação do seu aparato legal, “para colocar em contato as regiões produtoras com a Capital”, à medida que iam se desenvolvendo novos núcleos populacionais no Estado.

A necessidade de se por em contato as regiões produtoras e os núcleos comerciais, consumidores, fica evidenciada em um artigo publicado pelo Jornal *A Republica* (órgão patrocinado pela “Colligação Republicana do Paraná”) de 8 de agosto de 1908; defendendo a ampliação dos serviços de transporte a fim de promover a ‘integração do estado’, o artigo faz alusão a um projeto para construção de uma ferrovia ligando o município de Ypiranga a uma das estações da Estrada de ferro São Paulo – Rio Grande, que o governo colocava à apreciação da população. Várias questões que se colocam à baila nesse período estão sintetizadas nos dizeres do redator.

Importante Iniciativa

Um dos problemas que se prendem mais intimamente com o povoamento do solo, e mesmo constituem o seu complemento necessário, é sem dúvida nenhuma o da viação.

Localizar milhares de famílias imigrantes em diversos pontos do Estado, sem ao mesmo tempo cogitar dos meios de transporte, seria praticar uma obra que, longe de trazer benefícios, produziria infallivelmente os piores resultados, não só para o colono, como para o Estado em geral.

Não basta produzir, é necessário ter mercado de consumo para essa produção; e não há mercado sem transporte. O problema do povoamento, portanto, não poderá ter uma solução prática e proveitosa sem que, simultaneamente com a fundação de lotes colonias, se dê solução ao problema dos meios de transporte.

Já é tempo, no nosso Estado, de se cogitar desse assumpto, na nossa opinião um dos mais importantes que entendem com a colonização.

Fazer vir o immigrante, localizal-o, - é relativamente fácil; mas [...] é preciso que o agricultor fique collocado em situação que goze de toda a facilidade de transporte para os productos de sua lavoura; e é tempo de se tratar desse assumpto para as colônias que a União está fundando neste Estado.

[...]

Para quem conhece a zona a percorrer pela projectada via-ferrea, - zona rica em erva-matte, madeiras e cereaes, cujo transporte constituirá renda segura para a estrada, - o emprehendimento de que se trata não pode deixar de apresentar-se como sendo da maior utilidade, não só para o serviço regular de povoamento do solo, que nessa ferro-via econômica terá o seu complemento indispensável. (A REPUBLICA, 1908).

Não obstante às novas demandas que se interpõe ao desenvolvimento e ao ‘engrandecimento’ paranaense, essa nova conjectura econômica terá papel consubstancial nos empreendimentos e investidas que o agente estatal irá organizar nas primeiras décadas

do século XX, nos planos social, político, cultural e, nomeadamente, educacional, legitimadas em nome da consolidação de uma aclamada ordem republicana.

Esse conjunto de iniciativas guarda na sua base o interesse de alguns grupos políticos paranaenses⁴ em forjar uma unidade política ao Estado (SCHENA, 2002). Articuladas a uma retórica discursiva⁵ oficial que procurava operar uma imagem de distanciamento entre esse novo tempo que com muito ardor se inaugurava, de um tosco período imperial que graças ao sacrifício extenuante dos heróis republicanos conseguia-se suplantar, esses agentes tentarão erigir a representação de que promoviam uma verdadeira frente modernizadora. E nesse movimento, seus discursos e ações freqüentemente se voltam sobre a população civil, convenientemente representada como espectro da perniciosidade latente. E isso não é uma exclusividade paranaense, pelo contrário; guardadas as devidas peculiaridades de cada caso (cada localidade), poder-se-ia dizer que se tratou de uma tendência nacional, embora fosse enfrentada por políticas que se efetivavam em âmbito estadual.

De acordo com Schena (2002, p. 15), a heterogeneidade da(s) população(ões) – a presença marcante dos imigrantes, bem como dos escravos recém libertos – reclama do governo republicano a “necessidade de criar uma alma nacional”, uma identificação una, inexistente aos tendenciosos olhares da época, a fim de colocar o país “no rumo do progresso e da civilização”, e, conseqüentemente, estear o discurso emancipatório e a estabilização do recém implantado regime de organização política. A idéia de nação, de integração nacional nesse período, se inscreve em favor da rejeição da diversidade. “A coesão seria fator de engrandecimento da Nação enquanto que a dispersão, sinônimo de um organismo social fraco e debilitado” (SCHENA, 2002, p. 5). Tem-se principalmente nas duas primeiras décadas do séc. XX, terreno extremamente fértil à propagação e disseminação dos ideais nacionalistas, ligados a um sentimento patriótico de aspecto

⁴ Embora freqüentemente esses grupos procurassem erigir a representação de consenso, significativas divergências efetivamente se deram entre eles.

⁵ Não me remeto aqui a nenhuma tradição de Análise de Discurso, e sim ao conteúdo aparente que pude localizar em alguma documentação produzida pela administração estadual.

sentimental, à idéia de engrandecimento e progresso da nação, de enaltecimento “das qualidades das raças que formavam o homem brasileiro” (*idem*, p. 40).

O intento é o da construção de uma identidade nacional afinada ao despontar dos ‘novos horizontes’, pautada, sobretudo, na estruturação de um sentimento de nacionalidade, articulado a um ideário de homogeneização e eugeniação da população, e, à um projeto de modernização e racionalização material e cultural do País. Não obstante, já partir da década de 1910, mas principalmente com a crise resultante da Primeira Guerra Mundial, pode-se verificar um acirramento das representações nacionalistas, de modo que, a idéia romântica de amor à pátria não mais conseguia atender às necessidades de defesa nacional, da “organização de movimentos que deveriam atuar na salvação do País” frente a ameaça constante dos inimigos externos, e mesmo internos, representados no aumento gradativo da presença dos imigrantes em território nacional.

No contexto da Primeira Guerra Mundial

[...] o Brasil viveu uma onda de nacionalismo efervescente. Vários movimentos e campanhas nacionalistas eclodiram, tendo como finalidade a elevação moral e política do país e como principais temas o voto secreto, a erradicação do analfabetismo e o serviço militar obrigatório. O fervor nacionalista, alimentado por alguns grupos políticos e intelectuais descontentes com a oligarquia no poder e os desvirtuamentos da República, trouxe à baila a questão da nacionalidade brasileira, o combate à estrangeirização do Brasil, a reforma política, a moralização dos costumes e a regeneração da nação (Souza *apud* SCHENA, 2002, pp. 42-43).

Como característica permanentemente presente nesse intento nacionalista, cruzando as suas diversas formas de apresentação, a peculiaridade de se voltarem freqüentemente sobre os corpos dessa população que se queria regenerar/construir. A interação de um conjunto de discursos e ações encerrava especialmente no corpo do cidadão brasileiro, e também do paranaense, o seu principal alvo de intervenção. Era preciso um novo desenho para os corpos dessa população provinciana – desalinhada aos ideários republicanos e modernizadores; uma nova corporeidade, eis o urgente clamor desse movimento civilizatório. No caso das renovadas cidades, a “*urbs* moderna deveria provocar uma transfiguração nos sujeitos, em seus corpos” (VAGO, 2002, p. 33). O

intento era o de transformar os corpos indolentes e marginais desses sujeitos corrompidos pelos vícios, em corpos alinhados e civilizados. Objetivo idêntico ao que se propunha aos corpos arredios, ‘bárbaros’ e doentes daqueles sujeitos apáticos que habitavam os longínquos ‘sertões’⁶.

O cenário urbano, que nesse momento se coloca em vias de estruturação - compacto, retilíneo e asséptico – deveria, por si só agir sobre os sujeitos que utilizassem desse espaço, e, transpor-se automaticamente para os corpos desses indivíduos de forma a, também, regulá-los. As ruas até então representação latente da promiscuidade, da indigência, do vício e da marginalidade, precisavam ser redesenhadas, de forma que a sua racionalidade pretendida atingisse em cheio os que dela faziam uso.

A Curitiba desse período, de acordo com Trindade (1996, p. 17), se revela num cenário “controverso e híbrido”. As modernas influências liberais, representadas especialmente pelo positivismo, pelo pensamento científico, se embrenham à um ideário reacionário e religioso, principalmente católico, em um campo de disputas e conflitos. As ações despendidas e articuladas pelo “meio pensante de Curitiba” no início do século XX resultam de um complexo emaranhado de influências que se inter cruzam: “... o programa republicano de coloração positivista, o nacionalismo étnico dos grupos imigrantes (...), os planos romanizadores de uma igreja que necessita urgentemente retomar posições perdidas⁷” (TRINDADE, 1996, p. 15). Trata-se, pois, de um movimento que sofre influências gerais que chegam até o meio intelectual curitibano, principalmente a partir dos exemplos de São Paulo e Rio de Janeiro, mas que também conserva particularidades que conferem à experiência curitibana e paranaense características muito próprias.

E, na animação ruidosa dos transeuntes pelas vias públicas, introduzem-se **hábitos urbanos** nos trajes e no **porte já requintado** de muitos homens e mulheres; é uma população que cresce e se modifica, apresentando uma **feição européia** que a presença significativa do imigrante ajuda a construir. A cidade

⁶ Assim eram representadas as localidades que se desenvolviam em direção ao interior paranaense.

⁷ Segundo Almeida (2004, p. 66), “na transição do Império para a República a Igreja perdeu parcelas [significativas] de poder”.

lembra **então uma camponesa que se torna cidadã** (TRINDADE, 1996, p. 20. Grifo meu).

Da mesma forma, a instrução pública irá ocupar lugar de destaque no conjunto de discursos e ações que os agentes políticos irão agenciar no início do século XX. Deste modo, os trabalhos que se põe a investigar a configuração do aparelho escolar nesse período, muitos já consagrados, seja na área de História da Educação ou não, irão localizar um esforço despendido no sentido de levar a cabo um projeto de nação através da escola, ou por meio da ação formativa junto a infância escolar.

CAPÍTULO 3

NOVAS DEMANDAS EDUCACIONAIS E A FÉ REPUBLICANA EM UM PROJETO DE ESCOLA REDENTORA.

É no interior desse movimento de consolidação do regime republicano, marcado por relativas mudanças nos planos social, econômico e cultural, de remodelações estéticas dos centros urbanos e da propagação dos ideais modernizadores, que diversos agentes – políticos, higienistas, intelectuais, professores, etc. – lançarão seus discursos e diligenciarão iniciativas relacionadas ao aspecto da educação, especialmente à educação primária, no sentido de consolidar um modelo de instrução pública afinado às necessidades de formação de um Estado nacional forte, coeso e homogêneo, através da civilização da população e da conformação de um novo homem, o cidadão republicano. A educação é, pois,

[...] condição indispensável para a grandeza e estabilidade da Republica, que não terá phase de notável incremento, enquanto o Povo não tiver sólida instrução cívica, que tem por fim formar o cidadão ensinando-lhe a conhecer as instituições de seu paiz, e dando-lhe regras de conducta, firmes e seguras para se dirigir no calvario da vida, que começa no berço e termina no tumulto (DEAP, 1901).

A passagem, extraída de um relatório do inspetor escolar Sebastião Paraná – figura notória no processo de reestruturação do sistema de escolar do Paraná no início do século XX – ao Diretor Geral da Instrução Pública, condensa o que para Faria Filho (2001, p. 12) parece ser o principal desafio à efetivação do ideário republicano modernizador: “a incorporação do povo à República”, “a ausência de um cidadão republicano bem formado” (*idem*, p. 17); tarefa que recaía, agora também, sobre a obra da instrução pública.

O intento de formar esse ‘cidadão republicano’ terá principalmente na estruturação de um modelo de educação primária um agente efetivador. Nos derradeiros anos do século XIX e nas primeiras décadas do século XX, aponta Saviani (2004), se

intensificarão os debates acerca da questão da instrução popular, articulando-se a temáticas de importância proeminente na sociedade brasileira. É nesse movimento que se inaugura a projeção da “idéia de escola redentora da humanidade”; a “tendência a considerar a escola como a chave para a solução dos (...) problemas enfrentados pela sociedade” (SAVIANI, 2004, p. 22).

O coração do regime republicano! É, pois, como metaforiza Sebastião Paraná, a respeito da contribuição da educação ao engrandecimento do Estado:

A instrução, é notório, é dos mais firmes alicerces da vida de um povo, é o elemento mais sólido de sua perfectibilidade, o dardo mais seguro para a conquista de todas as victorias. Já se disse que ella é, no regimen republicano, uma necessidade tão palpitante como na vida phisiologica o regular funcionamento do coração. Ella é questão de vida ou de morte para as sociedades hodiernas. Um povo ignorante é uma massa grosseira que se move impellida pelas necessidades materiaes.

Educar o cidadão para a Patria é collocar-o pela instrução na altura das condições do regimen político da sociedade a que pertence. Os governos livres, que assentam na larga base da opinião, e suppõem o cidadão intervindo na formação dos poderes publicos, querem-no consciente de seus deveres na associação politica de que é membro, capaz de bem comprehendel-os e de bem cumpril-os (DEAP, 1901).

A idéia de escolarizar a população, insurgida em meio às discussões sobre a formação da democracia, segundo Souza (1999), fortemente influenciada pela experiência do iluminismo francês, se converteria em um profícuo meio de regenerar e proteger a sociedade brasileira. Criou-se a expectativa de escola como agente civilizador e elemento modernizador, a qual, imaginava-se capaz de cumprir o percurso do público para o privado (MORENO, 2003, p.75). Dessa forma, o ato de educar a população infantil carrega consigo uma perspectiva bem mais abrangente; mais que preparar as futuras gerações, a intervenção reparadora junto às crianças, em favor da modernidade e da civilidade, possibilitaria, ao menos no nível discursivo, penetrar no âmago de toda a sociedade. Erigiu-se a crença em “prevenir os males provenientes da miséria, da ignorância, da embriaguez e dos vícios, moralizando a família através da moralização dos seus filhos” (SOUZA, 1999, p. 74). Males diferentes, mas igualmente horrendos ao ideal

de modernização e provenientes todos, como sugere Sebastião Paraná, de um mesmo manadeiro: a ignorância.

A ignorância é o maior dos males que affligem ao individuo, a familia e a nação. É o manancial geratriz do vicio, do crime e da miseria. Com ella os individuos se corrompem, os vinculos de amizade se afrouxam e as sociedades se anarchizam.

Não insistirei sobre isto: mais do que eu V. Exa. Sabe que **a instrução primaria só por si exerce poderosa influencia sobre a civilização e desenvolvimento moral entre os povos**, e que a estatística criminal acompanha em proporção inversa a diffusão do ensino diminuindo o numero das prisões á proporção que se augmenta o das boas escolas (DEAP, 1901. Grifo meu).

“Fazer do menino de hoje o homem d’ amanhã, apto a lutar diariamente com os labores que reclama uma vida honesta!” (DEAP, 1906). Eis o *“ponto de mira”* do projeto de instrução popular que se procurava firmar. Para a escola, esse *“santuário que deveria ser por todos acatado com o mais sublime amor e gratidão”*, onde *“a infancia, sem distincção”*, receberia *“carinhosamente os principios de moral para uma educação melhor”* (*idem*), se voltarão múltiplas estratégias a fim de levar a cabo essa potencialidade redentora. Aperfeiçoar o povo, regenerar a sociedade intervindo principalmente sobre os corpos infantis, evitando deste modo que se impregnassem dos vícios, dos *“males que estariam disseminados entre as populações”* (VAGO, 2002, p. 61); despertar neles o gosto pelo trabalho, pela vida prodigiosa e reta da honestidade e da moral, era a façanha que a escola poderia, mais que qualquer outro agente, agora realizar. Preocupações que emergem também do relatório do professor Trajano Sigvalt, encaminhado ao Diretor Geral da Instrução Pública, em 1907:

É mister retemperar o character das gerações, é urgente crear uma ala nova de fortes que só obedeçam aos ditames da razão e da consciencia. Meninos, vos sois as hastes agueridas do porvir, legionarios da Pátria, da familia e da honra, tendes que lutar, lutar e vencer as ideas, subjugar os erros, as supertições e os vícios, pela terrível cabeça de meduza – a ignorância – e sahir triumphantes cantando a marselheza da liberdade e do trabalho, o hymno que ecoa em toda a parte, que revoa tanto nas serranias ermas onde se erguei de longe ao longe tosca choupana enfezada e rachitica como nos vastos edificios exuberantes de architettura e vida, saturado o ar de estritulos e extertores das férreas juntas de officinas (DEAP, 1907, p. 162).

As representações que recaiam sobre a população brasileira e, particularmente a paranaense, tida como um povo fortemente contaminado pela indolência e pela doença, endossarão os discursos revitalizadores de uma intervenção escolar. Desde modo, à instrução pública, desde que convenientemente dirigida, se alardearam as mais eficazes iniciativas de progresso.

Diferentemente das experiências do estado de São Paulo e de Belo Horizonte, que se caracterizaram por um malha discursiva convergindo negativamente no sentido da representação de uma população urbana marginalizada, impregnada pelos vícios característicos do ambiente urbano, no Paraná as manifestações discursivas priorizaram a elaboração da imagem, igualmente negativa, de uma população rural, bronca, contaminada simultaneamente pela ignorância e pelas verminoses (MORENO, 2003). Nesse ponto, é emblemático um artigo do professor Sebastião Paraná publicado na Revista *O Ensino* de 1924:

[...] nessas terras de uma riqueza prodigiosa, a população analfabeta e bronca, sem consciência dos direitos, nem deveres, sem o sentimento da Pátria, ela que tem de ser o sustentáculo da nossa nacionalidade, passa lamentavelmente, alheia ao progresso, à civilização e à vida. Cultivando pessimamente o solo, sem nenhum conhecimento dos processos modernos, sem amor ao trabalho nem interesse por uma indústria, não percebendo da sua ação mais do que o proveito imediato e preferindo, sempre que isto não lhe seja inteiramente impossível, o descanso à luta profícua, esta gente marcha sem plano, sem aspirações e sem influência alguma decisiva para a prosperidade da Pátria. (O Ensino, *apud* MORENO, 2003, p. 103).

Independentemente de certas particularidades quanto às representações diagnósticas, o prognóstico para esses diferentes males será o mesmo; tanto a população urbana impregnada pelos vícios e pela vadiagem, quanto o povo rude, indolente e doente do campo, à ambos regenerar-se-á pela instrução. A educação primária atuará, simultaneamente, saneando e educando essa população. Os discursos dos principais agentes políticos paranaenses engajados nesse projeto modernizador chegarão mesmo a classificar de ‘profilaxia da ignorância’, o papel que a instrução elementar desempenharia, na medida que degeneraria, por meio de uma intervenção rápida e eficaz, as principais

‘doenças sociais’ do povo: a ignorância, a indolência e a vadiagem. Se a nação não existia por força da ação degenerativa dos vícios e das doenças, caberá, em grande medida, à atuação da escola o ônus de reverter esse quadro profundamente lastimável. A escola pública, então, será incumbida de preparar e despertar no povo paranaense o gosto pelo trabalho, de iniciar “cada sujeito na vida laboriosa e fecunda”, ao mesmo tempo em que poderia incutir-lhe valores de responsabilidade para com o engrandecimento local, e consequentemente, a prosperidade nacional (MORENO, 2003, p.50).

Uma nova “*ala de fortes, educados nos princípios de uma moral sã*”, bem longe das “*almas civadas de supina ignorância*” – dos vícios, das superstições, dos costumes e hábitos indesejáveis aos princípios modernizadores que recaem sobre uma sociedade em vias de transformação – para o professor Trajano Sigvalt (DEAP, 1907), são esses e não outros os preceitos a serem observados na educação dos meninos, “*esses homens que hão de pizar o solo do amanhã, infatigáveis sustentáculos do futuro*”, e tão imprescindíveis “*às columnas da Patria tão extremecidamente cara e necessitada (...) de cidadãos fortes*” (*idem*).

Nesse sentido, constrói-se a representação de escola como o agente responsável por submeter o indivíduo ao interesse da coletividade, como bem apontou no seu trabalho de mestrado Jean Carlos Moreno (2003), ao propor que à escolarização conferiu-se a responsabilidade de “inserir a população nos ideais de civilidade e racionalidade típicos do mundo moderno” (MORENO, 2003, p. 6). Mais que isso, a escolarização passou a ser representada como uma irrepreensível via de ação pública, capaz de forjar o cidadão republicano, de dar-lhe a conhecer os limites dos seus direitos e, principalmente, suas responsabilidades para com a pátria brasileira, “aprendendo na escola, o significado e a necessidade de se pagar impostos e atuar na sociedade como homem civilizado” (SCHENA, 2002, p. 59). A escola pública refletiu-se em um percurso privilegiado para as intervenções sociais ambicionadas pelo agente estatal.

A instrução [...], é o caminho por onde temos de trilhar para chegarmos á aquelle campo vasto das sciencias, do progresso e das luzes para tornarmo-nos bons, justos, perfeitos e puros christãos, praticando toda a sorte de bens e

virtudes, como nos declara as sãs luzes da razão. E assas proveitoso é o derramamento da instrução por todas as camadas da sociedade. Sem ella, o homem tornaria-se um bruto, um ente nullo e inútil a sociedade; [...]

Por consequencia para se julgar das instrucções e sabedoria do governo de um Estado, basta lançarmos os olhos para uma escola publica e reconhecermos o seu progresso intellectual dos seus meninos, por esta razão este Estado será considerado respeitoso e de prosperidade, porque alli é plantada a semente que faz fructificar o gérmem da humanidade e da sociedade e livra de todos os males que podem concorrer para a sua ruína (DEAP, 1901b, p. 136).

“Principal fonte da qual depende a verdadeira prosperidade de um paiz ou de um Estado!” (DEAP, 1900, p. 248). O nível de instrução da população é, como indicam algumas fontes históricas, um percurso pelo qual se pode atestar o grau de acertabilidade de um governo. A representação é de que um serviço de instrução pública pujante se faz condição, pré-requisito, para que qualquer outra ação do Estado seja eficaz (MORENO, 2003).

Um governo (..) se não cuidar paralelamente da educação de seu povo, criando nele através de boa escola, o hábito do trabalho produtor , procurando resolver o problema fundamental do analfabetismo, que exige, não só o ensino das noções indispensáveis para que cada um seja um bom cidadão e tenha um conhecimento elementar que o torne apto para a luta pela vida, como também aperfeiçoamento de suas qualidades morais, intellectuais e físicas, então esse governo não terá sabido fazer o seu povo aproveitar as largas estradas, os portos amplos, as possibilidades industriais a agrícolas, as escolas superiores... (Lysimaco Ferreira da Costa em 1924, *apud* por MORENO, 2003, p. 54).

De fato, a estruturação de um aparelho de instrução pública forte assumiu um caráter redentor. Sobre ele depositavam-se muitas das esperanças das lideranças políticas republicanas.

Vitória das luzes e da razão sobre as trevas e a ignorância. Alicerce das sociedades modernas, garantia de paz, de liberdade, da ordem e do progresso social: elemento de regeneração da nação. Instrumento de moralização e civilização do povo. Eis algumas das representações sobre a educação em vigor no Brasil no fim do século XIX. Em realidade, elas fazem parte da concepção liberal de educação que tomou conta do pensamento e da política educacional nesse período (SOUZA, 1998, p. 26).

Souza (1998), analisando o projeto de escolarização paulista do final do séc. XIX e início do séc. XX, sugere que um amplo projeto de educação popular emergiu e se alocou

como uma “necessidade política e social”. Um projeto de popularização e massificação da instrução pública, articulado a um ideal de “controle e ordem social”, civilizador por excelência, “vista da perspectiva da suavização das maneiras, da polidez, da civilidade e da dulcificação dos costumes” (SOUZA, 1998, p. 27). Idéias que povoaram também, como indica o discurso de Sebastião Paraná em 1900, os debates paranaenses acerca da educação da população.

Com effeito, devemos, sem perda de tempo, erguer, nobilitar a instrucção publica do nosso querido e futuroso Estado, se anhelarmos ver transformada um dia a phase tristissima que ella hoje apresenta. Este empreendimento fecundo em resultados práticos redundará em proveito, não só da sociedade civil paranaense como especialmente da forma governamental que adoptamos, pois **ignorancia e republica são idéas que se repellem** (...) A republica tem o dever imperioso, inilludivel, de desenvolver, de aperfeiçoar e diffundir a instrucção e o paiz. Os legisladores, os homens de estado que leamente aceitaram o novo regimen, estão obrigados a não recuar deante desse compromisso de honra, desse acto de honestidade, e só assim, a democracia pela qual todos nós queremos consolidada, a republica engrandecida a Nação, terá sua base larga, ampla, inabalável, na consciencia sã e viril do povo instruído e culto (DEAP, 1900, p. 251. Grifo meu).

De acordo com Vago (2002, p. 49), a expansão da instrução pública passa a ser prioridade por se “considerá-la essencial para a consolidação do regime republicano”. A pretensão era de através de um projeto, pautado na tríade ‘educação intelectual’, ‘educação moral’ e ‘educação física’, “realizar a façanha de, a um só tempo, destruir hábitos trazidos de casa, da rua, e inscrever nos toscos corpos infantis maneiras consideradas civilizadas, que deveriam tornar-se duradouras” (VAGO, 2002, p. 22). “A educação do povo passou a ser vista como uma ação essencial na formação da cidadania, uma vez que o Estado seria o responsável pela sua propagação com a finalidade de tornar a sociedade participativa e democrática” (SCHENA, 2002, p. 13).

No Paraná, principalmente na Curitiba republicana do início do século XX, a educação primária assume características que conferem a ela destaque no intento modernizador que se articula na cidade. De acordo com Trindade (1996) a popularização da instrução pública primária é “reinvidicação constante das autoridades do ensino, desde o final do séc. XIX” (p. 21). Sobre a instrução popular recaia a base da prosperidade

econômica do Estado. Influenciado principalmente pelo modelo paulista que vinha sendo desenhado desde o final do séc. XIX, o governo paranaense irá engendrar um esforço no sentido de modernizar e ampliar a sua rede escolar.

CAPÍTULO 4

MODERNIDADE, RACIONALIDADE, CIVILIZAÇÃO: O LUGAR DOS GRUPOS ESCOLARES NA REFORMA DA INSTRUÇÃO PÚBLICA PARANAENSE

Nos intentos de reconfiguração social que circularam no início do séc. XX, influenciados pelo iluminismo republicano francês, a idéia de uma sociedade “progressista e esclarecida” deveria dispor de um aparelho de instrução pública com potencial restaurador: opera-se a “crença numa visão de escola que domestica, cuida, ampara, ama e educa” (ALMEIDA, 2004, p. 61). Deste modo, o advento do ideal republicano de sociedade faz com que a necessidade de difundir a instrução pública elementar se colocasse no centro das discussões políticas com o propósito de consolidação do novo regime governamental e a estruturação da alardeada cidadania democrática. Os discursos políticos que se fazem ouvir no período apontam para um consenso de que era preciso estender a instrução pública, especialmente até as populações mais corrompidas, aquelas mais propensas às vicissitudes contrárias principalmente à moral, a higiene e ao trabalho.

Frente a essas expectativas que ora colocavam-se sob a incumbência da instrução pública, a administração do Estado se deparava com uma “rede escolar primária bastante precária e ineficiente” (SCHENA, 2002, p. 13). O reduzido número de escolas e conseqüentemente a diminuta parcela da população por elas atendida, demandará dos governantes ações principalmente no sentido da sua ampliação. Além do apelo à popularização da instrução elementar, os problemas que se colocavam frente às questões educacionais, não eram meramente de caráter quantitativos, mas também qualitativos. A crença na capacidade regeneradora da escola exigia das diretrizes legais a estruturação de um modelo escolar ideal, homogêneo, uniforme, à feição das suas expectativas. Expectativas que, de acordo com o relatório de Sebastião Paraná em 1901, incumbido pelo governador do Paraná, Dr. Francisco Xavier da Silva, de inspecionar as escolas

públicas e subvencionadas no Estado, mantinham-se enormemente distantes da realidade educacional paranaense no início do século XX:

As poucas linhas que seguem darão, o espero, idéa perfunctória do lamentável estado de atraso em que se acham os estabelecimentos de ensino que visitei em diferentes pontos do interior e do litoral do Estado.

Com effeito, o nosso ensino official não corresponde aos esforços e sacrificios feitos pelo erario. A escola publica, que nos paizes adeantados é instrumento de civilisação, entre nós, com raríssimas excepções, é motivo de chacota e de escarneo!

[...] as aulas funcionam em pequenas salas, onde fallecem todas as condições de hygiene, sem ar, sem luz, conchegados os alumnos a respirarem uma athmosphera viciada. Com relação á mobilia, livros e outros objectos necessarios ao ensino, é lamentavel a pobreza que as nossas escolas apresentam! (DEAP, 1901, pp. 180-181).

O primeiro passo precisaria ser o da estruturação de um novo modelo de organização escolar, mais afeito as expectativas modernizadoras, em substituição ao ‘atrasado’, modelo de escolas isoladas – representações máximas do arcaico e do provincianismo. Um modelo escolar que pudesse, verdadeiramente, produzir profundas transformações nos hábitos e maneiras de ser da população e, por conseguinte, produzir à Pátria os *bons cidadãos* tão encarecidamente necessários ao progresso paranaense e, conseqüentemente, ao da Nação. Enfim, uma nova cultura escolar precisava ser disseminada, uma cultura escolar afinada aos ideais da modernidade, que fosse capaz, através das práticas escolares racionais, arrancar do estado de indigência o povo, a começar pelas crianças.

“Educar mais que instruir”! Segundo Rosa Fátima de Souza (2004), essa era a finalidade primordial a ser materializada pela instrução pública verificável nas principais propostas dos reformadores republicanos em diferentes Estados a partir do ingresso no séc. XX. E, essa diferenciação não era mera questão conceitual. Educar nessa perspectiva, pressupunha, conforme pode ser verificado em relatório de 1905 encaminhado pelo professor da 4ª Cadeira para o sexo masculino da Capital, Vidal Natividade da Silva, ao Diretor Geral da Instrução Pública, Arthur Pedreira de Cerqueira, oferecer à infância escolarizável, além da instrução elementar tão necessária,

[...] os conhecimentos de fidelidade, o sentimento de dever, amor á Patria e á familia – enfim tudo que possa encerrar uma perfeita ou bôa educação, que foi, é, e será o melhor apanagio para a mocidade. (...) Trata-se, pois, primeiramente de illustrar o espírito, educando o coração, procure-se em primeiro logar crear á Patria bons cidadãos, infiltrando n’alma da creança os sentimentos nobres de amor á virtude, ao trabalho e ao dever. (DEAP, 1905a, pp. 107-108).

Sobre esta tendência de se conceber à escola, sob a égide de uma sociedade progressista e esclarecida, um sublime potencial restaurador, Almeida (2004), investigando a feminização do magistério paulista, proporá que a tendência de inserção feminina no magistério, localizável nas primeiras décadas do período republicano, concederá às mãos femininas a extraordinária (e inata) aptidão para guiar e moralizar a infância; a capacidade de “modelagem de corpos e almas (...) no ambiente escolar” (ALMEIDA, 2004, p. 65).

A figura da mulher atuante na escola-mãe que redime e encaminha para uma vida de utilidade e sucesso, é esculpida em prosa e verso. Nessa visão constrói-se a tessitura mulher-mãe-professora, aquela que ilumina na senda do saber e da moralidade, qual mãe amorosa debruçada sobre as frágeis crianças a serem orientadas e transformadas por dedos que possuem a capacidade natural de desenhar destinos e acalantar esperanças, coadjuvantes inspiradas de uma escola que se erige como transformadora de consciências. (*idem*, pp. 61-62).

Essa expectativa parece também ter povoado o pensamento pedagógico paranaense do início do séc. XX, como deixam entender algumas fontes históricas, por exemplo, o já aludido relatório do Sr. Sebastião Paraná em 1901, evidenciando as suas preocupações para com o professorado paranaense, especialmente sobre o aspecto da formação de professores.

Na União Norte Americana, onde o professor é realmente estimado, em consequencia dos enormes beneficios que presta á nação, é a mulher que sabe melhor educar e dirigir, sobretudo as creanças de verdes annos, sobre as quaes tem ella muito mais influencia do que o homem, graças á sua ternura persuasiva. [...] Graciosas, brandas e puras, ellas os tornam brandos, puros e graciosos. A mulher é muito mais penetrante que o homem, conhece melhor do que elle o coração humano e particularmente os dos meninos. Ellas os mantem no dever pela affeição, melhor do que o fazem os professores com os seus regulamentos e systemas de repressão. As advertências ternas produzem mais effeito do que as ameaças e a fria logica dos homens (DEAP, 1901, p.186).

Enfim, esses novos atributos alocados sobre a educação primária e o desencantamento que povoavam as representações sobre a então atual estrutura educacional paranaense demandavam dos seus agenciadores políticos empreendimentos no sentido da estruturação de um projeto escolar conformador por natureza, na perspectiva da normatização dos espíritos, da regularização das condutas e do esquadramento dos corpos. O sentimento é de que uma série de mudanças precisava urgentemente ser introduzida a fim de que os resultados educacionais, tão onerosos aos cofres públicos, pudessem atender às suas expectativas. Das discussões educacionais paranaenses do início do séc. XX se depreende a constatação de que um novo modelo de escola primária se fazia necessário.

O sistema de instrução pública paranaense estava estruturado, então, sob a forma das escolas isoladas, na qual apenas um professor ministrava as lições para um conjunto de alunos bastante heterogêneo em relação ao estágio de aprendizagem e mesmo em relação a idade. Nesse modelo de organização escolar, um professor era nomeado pelo Estado para reger uma cadeira de ensino em determinada localidade e estava, pois, responsável por todos os aspectos ligados a organização, provimento e funcionamento das aulas. Raros eram os casos em que o prédio onde deveriam funcionar as aulas de uma cadeira de ensino fosse construído para este fim. Isso porque, até esse momento, não existia uma política pública de construção de prédios para educação. Via de regra era o próprio professor o responsável por encontrar na localidade um imóvel que pudesse comportar as aulas da sua cadeira de ensino, e, em grande parte das vezes, ele mesmo ficava onerado dos custos com o aluguel desse imóvel e com a manutenção e limpeza do local. Chegou a ser prática comum, em determinadas comunidades, os próprios moradores construírem e oferecem ao professor, sem custo a este, um prédio para a escola e, simultaneamente, para a sua residência (MORENO, 2003).

Várias eram as críticas dirigidas às lideranças políticas paranaenses, principalmente por professores(as) e inspetores escolares, sobre a precariedade de mobiliário, a deficiência das instalações materiais e a dificuldade de se encontrarem, no local, prédios que pudessem comportar as aulas de uma cadeira de ensino, de modo que o conforto

necessário aos alunos e os preceitos higiênicos tais como umidade, circulação do ar e iluminação, pudessem ser satisfatoriamente atendidos.

Não obstante as críticas oferecidas por estes professores em relação a precariedade material e ao espaço escolar, estes também serão constantemente alvo de ponderações das lideranças educativas. Com exceção, as vezes, de uma míngua parcela de professores normalistas, aos demais caberá a representação de inconsistência na realização da sua função, na melhor das hipóteses, e na pior, de completa incompetência. A falta de afinco na realização das tarefas e deveres, o caráter casual na preparação das lições, a falta de uniformização e de nexos entre elas, a ausência de métodos e mesmo o desconhecimento destes, a indiferença e mesmo o desconhecimento dos preceitos da moderna pedagogia, serão características presentes nas representações sobre os professores das escolas isoladas, todos indignos e incessíveis à obra da instrução pública. A principal crítica apontava na direção do predomínio de um questionável empirismo no exercício do cargo confiado aos professores(as) a despeito dos irrevogáveis e positivos conhecimentos científicos.

Esse era, pois, o quadro extremamente negativo da instrução pública paranaense pintado pelos reformadores políticos como o legado funesto do período imperial, e que tão distante se mantinha das idealizações modernizadoras que concebiam a escola como veículo de promoção social e fator de engrandecimento e progresso. Instalações precárias, totalmente descuidadas das prescrições higiênicas, pobreza de matérias e métodos, inconsistência na tarefa de ensinar, falta de um padrão de funcionamento às escolas, horários e espaços organizados em função da conveniência do(a) professor(a) e dos costumes da comunidade, professores(as) precariamente formados e um ensino desconstruído, “pobre de conteúdo e desligado da vida” (MORENO, 2003, p. 22), algo extremamente inconveniente às pretensões auto-afirmativas da obra republicana.

É, pois, respaldado por uma representação de profundo atraso no ensino primário que as lideranças paranaenses procurarão dar início a um processo de modernização do seu sistema escolar. Atentos às influências culturais positivistas/cientificistas que sobrevoavam a sociedade na época, a administração pública irá despender um esforço no

sentido de levar a cabo um projeto idealizado de instrução primária. Nesse sentido, encontrará no pioneirismo paulista, que já ensaiava a sua reforma da instrução pública desde a última década do séc. XIX, o seu principal *locus* de observação.

Embora nesse momento no Brasil seja o Rio de Janeiro o principal local de apologia a intelectualidade, pois é o principal centro cosmopolita brasileiro, na área educacional é o Estado de São Paulo a principal referência nacional (SCHENA, 2002). A influência exercida pelo Estado de São Paulo no encaminhamento das questões ligadas a reforma escolar paranaense e mesmo as agenciadas por outros estados ao longo da Primeira República, em parte pela pujança política econômica paulista, mas principalmente pelo fato de iniciar a sua reforma ainda em 1890, é algo que já pode ser fartamente apontado por inúmeros estudos histórico-educacionais (BENCOSTTA, 2001; FARIA FILHO, 2000; MORENO, 2003; OLIVEIRA, 2001; ROCHA, 2003; SCHENA, 2002; SAVIANI, 2004; SOUZA, 2004; 2000; 1998; VAGO, 2002; VEIGA, 1999; VIDAL, 2004; entre outros).

É, pois, de olho na proeminência da experiência paulista no encaminhamento das questões educacionais e pelo aspecto de vanguarda que assumia a reforma empreendida por aquele Estado, que os líderes paranaenses procurarão observar aquela organização escolar de modo a captarem as principais inovações para serem introduzidas no sistema educativo do Paraná. A partir do início do séc. XX, comitativas formadas por profissionais notáveis da educação paranaense foram organizadas e incumbidas de visitarem São Paulo a fim de analisar os principais aspectos ligados a organização escolar daquele Estado – 1902, 1912, 1916 e 1918 (BENCOSTTA, 2001; MORENO, 2003; SCHENA, 2002). Além disso, através de informes e de troca de correspondências, a administração paranaense procurava manter-se a par da reforma empreendida por São Paulo e por outros estados a partir da influência paulista.

Em 1902 uma comissão organizada pelo governo do Estado permitiu que o então Diretor Geral da Instrução Pública, Victor Ferreira do Amaral, pudesse conhecer o sistema de ensino paulista e, principalmente, que pudesse estudar a principal inovação pedagógica daquele Estado, os grupos escolares, a fim de implementá-la também no

cenário paranaense (SCHENA, 2002). No vultuoso esforço empreendido pelo Estado de São Paulo desde 1890, os grupos escolares se firmavam indubitavelmente como a mola mestra no intuito de modernização do seu sistema de instrução pública primária. Erigidos sob a insígnia do moderno e do novo, os edifícios que abrigavam os grupos escolares paulistas no final do séc. XIX e início do séc. XX, se firmavam como estabelecimento ideal ao trabalho educativo. Frutos de uma preocupação societária marcadamente presente nesse momento histórico com o aspecto da formação das massas (FARIA FILHO, 2000; ROCHA, 2003; SOUZA, 1998; TABORDA DE OLIVEIRA, 2005), as representações que recaíam sobre os grupos escolares paulistas o tomavam como estandarte “do poder da nova ciência na instituição de um modo de vida civilizada” (ROCHA, 2003, p. 90). Concebidos como forma de organização escolar a par com o que de mais moderno apresentavam as nações mais civilizadas – a escola graduada – nesses verdadeiros ‘*palácios de saber*’, conforme expressão talhada por Souza (1998), deveria reinar o trabalho racional, a disciplina e a ordem.

Ao realizar uma viagem ‘comissionada’ ao Rio de Janeiro e a São Paulo, o inspetor técnico do Ensino, Estevam de Oliveira [...] ficou deslumbrado com o espetáculo de ordem, civismo, disciplina, seriedade e competência que disse observar nas instituições de instrução primária da capital paulista (FARIA FILHO, 2000, p. 27).

O trecho supra citado, tirado da obra de Luciano Mendes de Faria Filho, a qual tematiza a implantação dos grupos escolares na cidade de Belo Horizonte como parte do esforço do governo mineiro em modernizar o seu sistema escolar, apreende o deslumbramento do inspetor escolar mineiro, Estevam de Oliveira, ante a sua visita aos grupos escolares paulistas em 1902; coincidentemente o mesmo ano da visita do Diretor Geral da Instrução Pública do Paraná, Victor Ferreira do Amaral. Aparentemente Estevam de Oliveira e Victor Ferreira do Amaral não comungaram apenas o ano das suas respectivas visitas ao Estado de São Paulo, mas também as suas boas impressões acerca da grande novidade implementada pela administração daquele Estado.

As críticas e os reclames que se faziam à instrução pública primária paranaense, principalmente em relação a normatização do espaço escolar, a construção de edifícios apropriados e específicos à natureza educativa (MORENO, 2003; OLIVEIRA, 2001; SCHENA, 2002; TRINDADE, 1996), parecem ter sido rapidamente incorporados a apologia que sem nenhum constrangimento se fazia a grande novidade implementada pela administração paulista. Não obstante, esse movimento parece ter encontrado estofos nas boas impressões deixadas no espírito de Victor Ferreira do Amaral, em ocasião da sua estada em São Paulo. Em relatório de sua autoria em 1903, Victor Ferreira do Amaral defende abertamente a implantação do modelo de grupos escolares na capital paranaense:

Em uma inovação que convém ser instituída entre nós e que tão bellos resultados tem dado ao prospero Estado de S. Paulo, é a criação dos grupos escolares, podendo-se logo iniciar estabelecendo um nessa capital. (CEB, 1903).

As prescrições de ordem higiênicas, tão caras ao processo de implantação dos grupos escolares em São Paulo (ROCHA, 2003; SOUZA, 1998) e em Belo Horizonte (VAGO, 2002; FARIA FILHO, 2000), embora já se fizessem presentes nos debates educacionais produzidos pelos agentes paranaenses, principalmente em relação a depreciação das escolas isoladas, ganham alento na caracterização do espaço que merecia a questão em ocasião da implantação de um grupo escolar, conforme indica em relatório o inspetor escolar de Guarapuava, Sr. J. A. de Souza Pinto, ao Diretor Geral da Instrução Pública, Victor Ferreira do Amaral, em 1903. Na organização dos estabelecimentos de ensino, propõe o inspetor,

[...] mister se faz, e com grande importância que o local seja apropriado; [...] Uma das preocupações, ou antes uma das recomendações de sábios educadores, o que aliás é uma prescrição pedagógica, o asseio, a modéstia e o conforto da classe. É condição indispensável ao bom desempenho da instrução quer do lado essencialmente instructivo e educador, quer hygienico, um predio alto e que se preste vantajosamente. (DEAP, 1903, p. 248).

Dentre as vantagens que residiam à adoção do modelo de grupos escolares e que atuavam também na legitimação da sua implantação no Paraná, atentava o Presidente do Estado, Francisco Xavier da Silva, em 1901, para os benefícios econômicos decorrentes

do agrupamento das cadeiras de ensino. “Em vez das escolas funcionarem em casas diversas, que custam alto o aluguel, passarão a funcionar em um só edifício, que reúna todas as condições exigidas pela higiene” (*apud* BENCOSTTA, 2001, p. 106). Além disso, o novo modelo ora proposto possibilitaria dar consistência e uniformidade ao trabalho educativo através das vantagens da divisão do trabalho, “do maior resultado com o menor esforço” (SCHENA, 2002, p. 36), mas, “principalmente pela facilidade de fiscalização” (BENCOSTTA, 2001, p. 106).

Estas causas do atraso do ensino só poderão ser removidas com o correr do tempo, convindo, entretanto, que aproveitemos o que de bom mostra a alheia experiência. Os grupos escolares têm provado bem. Adotemos tão útil e proveitosa instituição, primeiramente na capital, reunindo em um ou mais grupos, convenientemente distribuídos, as escolas aqui existentes, confiando a fiscalização de cada um deles a um diretor e um inspetor bem remunerado, com obrigações definidas em regulamento. (Francisco Xavier da Silva, Presidente do Estado do Paraná, em 1901, *apud* BENCOSTTA, 2001, p. 106).

E, de fato, logo após o retorno do Diretor Geral da Instrução Pública, Victor Ferreira do Amaral, da sua estada em São Paulo, puderam ser visualizadas na capital paranaense as primeiras iniciativas que intentaram a implantação de estabelecimentos que se assemelhassem aos modernos grupos escolares paulistas. Ainda corria o ano de 1903 quando é inaugurado, na Capital, o primeiro grupo escolar do Paraná; o Grupo Escolar Xavier da Silva, instalado em edifício suntuoso, a imagem e semelhança dos grupos paulistas, construído pelo governo exclusivamente para este fim, e assim batizado em homenagem ao Presidente do Estado do Paraná, político que grande ensejo deu ao empreendimento de modernização da Instrução Pública paranaense (BENCOSTTA, 2001; MORENO, 2003; SCHENA, 2002). Além disso, na primeira década do séc. XX, Curitiba contará ainda com mais três ‘meios grupos’, “cada um com duas escolas de séries diferentes ou graus diferentes”, resultado do agrupamento de diferentes Cadeiras de Ensino: a Escola Tiradentes, a Escola Oliveira Bello e a Escola Carvalho (SCHENA, 2002, p. 26).

Além da implantação desses estabelecimentos de ensino, ainda sob influência da visita de Victor Ferreira do Amaral a São Paulo, em 1903 será aprovado o Regimento

Interno das Escolas Públicas do Paraná, pelo qual pretendia-se uniformizar as práticas e as rotinas escolares, como parte da tentativa de reverter o quadro diagnosticado de inconsistência do trabalho de professores, de total falta de métodos e programas. A partir desse Regimento, a administração tentará conferir às escolas públicas paranaenses, e não só às que estavam instaladas nos grupos ou semigrupos escolares, uniformidade às rotinas escolares. O intuito foi de aproximar os professores, no exercício da sua função, dos preceitos científicos da moderna pedagogia. Nesse sentido, proporá programas, métodos (nomeadamente o intuitivo⁸), lições, horários; acentuará a importância da obediência aos preceitos higiênicos e estéticos nas aulas; condenará práticas consideradas avessas aos princípios da escola moderna como as lições decoradas e os castigos corporais; aconselhará a vinculação das orientações de conteúdo moral e cívico-patriótico às lições diárias; orientará para a importância da educação física⁹ na formação integral; tentará sensibilizar os professores para a necessidade de intercalar as lições com os recreios ou intervalos de descanso; enfim, tentará depurar a escola do empirismo predominante e instituir nela uma ordem mais racional.

Se os discursos legais convergiam para um lugar de enaltecimento das iniciativas agenciadas pelos administradores paranaenses no sentido de modernizar o sistema de

⁸ Não cabe dúvida que o método intuitivo se configurou como uma das principais inovações pedagógicas a partir do final do séc. XIX, e sua aplicação no Brasil se fez notadamente presente nos debates que envolveram as reformas da instrução pública realizadas em diferentes Estados da federação desde então. Erigido sob os auspícios da moderna ciência e resultado direto da influência dos aportes da Psicologia na ciência pedagógica, a defesa pela aplicação desse método de ensino se deu com base na crítica a supervalorização da memória e na depreciação dos métodos que privilegiavam as lições decoradas, e na valorização dos sentidos dos infantis como via privilegiada para a aprendizagem (ALMEIDA, 2004; MARGOTTO, 1999; ROCHA, 2001; SOUZA, 1999 e 1998; SOUZA, 2004; VALDEMARIM, 2004; VIDAL, 1999). O Método intuitivo irá investir “contra o caráter abstrato e pouco utilitário da educação corrente” (VALDEMARIM, 2004, p. 174). Nesse sentido priorizará o ensino das “coisas vinculadas à vida, aos objetos e fatos presentes no cotidiano dos estudantes” (idem, p. 175). No Paraná, desde os derradeiros anos do século XIX, adentrando ao período em que o Estado promoverá a sua reforma da instrução pública, vários agentes escolares – autoridades de ensino, inspetores, professores(as), etc. – não esconderão as suas preferências pelo método intuitivo e promoverão uma verdadeira apologia aos seus pressupostos, muito embora, principalmente os(as) professores(as) da instrução pública primária, admitissem freqüentemente que não o adotavam por falta para isso de condições materiais adequadas.

⁹ Educação física aqui entendida não como uma disciplina escolar, mas como educação do físico. Como parte do tripé *spenceriano* de educação integral – educação moral, educação intelectual e educação física – a educação do físico compreenderá uma série de práticas tais como ginástica, marcha, cânticos, e, inclusive, recreios ou intervalos de descanso.

instrução pública primária no início do séc. XX, principalmente em relação a implantação dos grupos escolares em Curitiba e a aprovação do Regimento Interno das Escolas Públicas, como forma de, com o passar do tempo, reverter o quadro degradante das escolas paranaenses, discursos de agentes outros envolvidos no processo de escolarização não se dão em uníssono. É possível perceber ao longo da década inicial do séc. XX, principalmente nos relatórios que os professores que trabalhavam nos grupos escolares, por determinação do Regimento Interno, eram obrigados a enviar a Diretoria Geral da Instrução Pública, constantemente o desencantamento em relação à morosidade e a ineficácia das iniciativas que intentavam o desenvolvimento da Instrução Pública no Paraná e a afirmação dos grupos escolares como forma ideal de organização escolar.

Dentre os inconvenientes que dificultam a consolidação dos grupos escolares como realização do modelo ideal de educação, muitos são apresentados pelos professores em seus relatórios e dizem respeito, na sua grande maioria, à dificuldade no provimento de necessidades materiais dos estabelecimentos de ensino, como indica o relatório do professor Rocha Pombo que dirige a escola que então funciona na sala central do Grupo Escolar Xavier da Silva, apresentado ao inspetor escolar da Capital em 1908:

A escola está completamente desprovida de todo o material de ensino necessário. Faltam-me globo e mappas geographicos: - cadeiras para visitantes, cartas de diversos desenhos, quadros historicos e de Historia Natural, talha para agua, objectos para o ensino intuitivo e etc., etc. (DEAP, 1908a, p. 140).

Se na reforma empreendida pelo governo do Estado de São Paulo, os grupos escolares daquele Estado puderam gozar de condições materiais privilegiadas (SOUZA, 2004; 1998), o mesmo parece não ter acontecido quando da implantação dos grupos escolares no Paraná. Se o Estado do Paraná no empreendimento da sua reforma da instrução pública representou, em vários momentos, “uma caixa de ressonância dos padrões definidos pelos sistemas de ensino mais avançados”, nomeadamente a partir da experiência paulista, “o que diferenciava muitas vezes a adoção desses modelos na íntegra, era a dificuldade financeira do Estado” (SCHENA, 2002, pp. 100-01). A referência à falta de material adequado aparece freqüentemente relacionada pelos

professores como causa *mor* de inconvenientes em relação ao não atendimento dos preceitos pedagógicos, estéticos e higiênicos, tão caros a concepção de ensino moderno, como no relatório do professor da 3ª Cadeira para o sexo masculino da Capital, que funciona também no Grupo Escolar Xavier da Silva, Lourenço S. de Souza:

[...] carece a escola de um mobiliario completo. Os moveis que possui, sobre serem deficientes, acham-se muito estragados e pois não preenchem satisfactoriamente o seu fim, devendo portanto ser substituídos. Aliás, é bem conveniente que o mobiliario corresponda pela perfeicção esthetica, á importancia do edificio. Não pode ser boa e agradável a impressão recebida pelos estranhos que visitarem o Grupo Xavier da Silva, ao se lhes depararem, nesse edificio espaçoso e elegante, mobílias antiquadas e imprestáveis e que tanto destoam dos progressos da nossa capital. (DEAP, 1908b, p. 132);

ou então pela regente da 4ª Cadeira promíscua da Capital, que funciona no mesmo edifício do Grupo Escolar Xavier da Silva, a professora Carolina Pinto Moreira:

Nossas escolas se ressentem profundamente da falta de material de ensino, o que nos priva de por em pratica o methodo intuitivo, hoje, tão aconselhado pela moderna pedagogia como o que mais vantagens e resultados apresenta ja durante a vida escolar, ja mais tarde na vida pratica (DEAP, 1908c, p. 122).

A professora Carolina Pinto Moreira chama atenção também para a dificuldade de atender os preceitos higiênicos do asseio, por falta, para isso, de recursos humanos:

Sinto dizer que, infelizmente, em nossas escolas os preceitos de hygiene estão bem longe de ser observados. A limpeza das escolas e particularmente das salas de classe que deve ser mantida com o maior rigor não o é, infelizmente, nas aulas do Grupo Escolar por falta, para isto, de pessoa especialmente encarregada. (*idem*, p. 121).

Passada já quase uma década da instalação do Grupo Escolar Xavier da Silva, alerta Bencostta (2001, p. 108), criado como uma espécie de discurso inaugural da nova ordem escolar que seria implantada e a fim de orientar a construção de outros grupos escolares no Paraná, “permaneciam as mesmas reivindicações das autoridades de ensino que insistiam na reorganização das escolas públicas primárias”. Quanto a afirmação da ordem escolar anunciada na construção dos primeiros grupos escolares, o relatório do Professor Rocha Pombo, que rege uma das cadeiras de ensino do Grupo Escolar Xavier

da Silva, dá conta de forma cabal do desapontamento de alguns professores a respeito do funcionamento desses estabelecimentos de ensino:

Infelizmente esse Grupo Escolar ainda não está inaugurado! É apenas um agrupamento de meninos e não um Grupo como deve ser: - uma utilíssima escola modelo, com boa direcção e um regulamento especial; - uma escola, onde as crianças encontrem um verdadeiro éden, um ensino dado de conformidade com os programmas da Pedagogia moderna. (DEAP, 1908a, p. 139).

Além da deficiência no provimento dos recursos matérias (mobiliário, matérias didáticos, etc.), da falta de alguns profissionais tão necessários ao funcionamento do grupo escolar¹⁰, faltava aos grupos escolares paranaenses, em comparação com os estabelecimentos paulistas, um elemento apontado por Souza (1998) como sendo a essência fundamental do funcionamento dessa modalidade de instituição de ensino: a seriação; a divisão dos alunos em classes regulares e homogêneas, de acordo com o estágio de aprendizagem, e a criação de mecanismos de acesso a turmas seguintes, como os exames, por exemplo.

Como põe em destaque o Professor Rocha Pombo no seu relatório de 1908, os primeiros grupos escolares da Capital paranaense durante a primeira década de funcionamento se caracterizaram mais como um “*agrupamento de meninos*”, e menos como um “*Grupo como deve ser*”, ou como os agentes de ensino acreditavam que deveria

¹⁰ A criação dos grupos escolares demandou a criação de algumas funções específicas para o funcionamento dessa modalidade de estabelecimento de ensino. O cargo de Diretor(a), por exemplo, segundo Faria Filho (2000) é criação original dos grupos escolares. Nesse sentido, enquanto os grupos escolares de São Paulo (SOUZA, 1998) e de Belo Horizonte (VAGO, 2002 e FARIA FILHO, 2000), contavam com um profissional com remuneração específica para o desempenho dessa função, as dificuldades financeiras no Estado do Paraná, fizeram com que um dos professores acumulasse também a função de diretor, não contando, para isso, “com vencimentos referente a esse cargo” (SCHENA, 2002, p. 101). A respeito da importância que assumiu o cargo de diretor(a) de grupo escolar, principalmente em relação a disciplinarização docente e discente, consultar as obras de Luciano Mendes de Faria Filho, “Dos pardieiros ao Palácios: cultura escolar e urbana em Belo Horizonte na Primeira República” (2000), e Rosa Fátima de Souza, “Templos de civilização: a implantação da escola primária graduada no Estado de São Paulo (1890-1910)”, (1998). Outra função importante, cuja atuação em contextos educativos remete a criação dos grupos escolares, parece ter sido a de zelador. Com a responsabilidade de manter as instalações do grupo escolar em conformidade com os preceitos higiênicos reclamados pela moderna pedagogia à natureza educativa do estabelecimento, e ainda exercendo papel de vigilância sobre os alunos principalmente nos momentos em que estes estão fora de suas classes - os recreios nomeadamente, como sugere uma fonte de 1907 – os relatos dos professores durante a primeira década de funcionamento dos grupos escolares apontam para a dificuldade no preenchimento dessa função.

ser. No processo de criação dos primeiros grupos escolares em Curitiba, as ‘cadeiras de ensino’, que então funcionavam na forma de escolas isoladas, foram simplesmente deslocadas dos prédios que até então ocupavam, para uma das salas dos quatro grupos ou meios grupos escolares que foram inaugurados. No entanto, nesse movimento, mantiveram a autonomia em relação as outras cadeiras de ensino com as quais apenas comungavam o mesmo espaço escolar. Faltava, pois, um elemento essencial para a afirmação dessas escolas agrupadas em grupo escolar, como aponta, em 1905, Reinaldo Machado, Diretor Geral Interino da Instrução Pública. Para Reinaldo Machado, os grupos escolares deveriam se caracterizar por “uma seqüência metódica e sistemática do ensino”, e não pela “mera reunião de escolas em um edifício”. Era preciso, pois, “submete-los [os grupos escolares] a uma regulamentação científica” (BENCOSTTA, 2001, p. 109).

É, pois, reconhecendo no modelo que o vizinho Estado de São Paulo adotava já a quase duas décadas um potencial modernizador que não produzira seus melhores frutos ainda no Estado paranaense, em parte, talvez porque o investimento feito não correspondia ao discurso dos poderes públicos, que um novo influxo pela organização de grupos escolares será promovido a partir da segunda década do séc. XX. Assim, na virada da década de 1910 mais sete grupos ou semigrupos escolares foram criados, resultado direto da reunião de diferentes escolas em um único prédio com acomodações para tal (BENCOSTTA, 2001; MORENO, 2003; SCHENA, 2002).

Esse impulso pela criação de grupos escolares é parte de um movimento maior que as autoridades paranaenses então tentavam levar a cabo já a partir do início da segunda década dos novecentos. No intuito de suprir a demanda identificada durante a década anterior e dotar o sistema de instrução pública primária do Estado de uma organização mais científica e metódica, isto é, de providenciar por classes de alunos mais homogêneas e uniformes, que a administração pública ensaiará, em 1912, a instituição da seriação do ensino elementar. Através do predicado da lei, o governo paranaense determinou a obrigatoriedade do período de quatro anos de estudos para todas as escolas do Estado. Determinou, também, a seriação anual do ensino através da aglutinação das matérias em

séries que deveriam, desde então, serem ministradas de forma sistemática e em conformidade com o pressuposto gradativo (MORENO, 2003; SCHENA, 2002).

Coincidentemente, 1912 também marca a visita de nova comitiva paranaense ao Estado de São Paulo (BENCOSTTA, 2001; MORENO, 2003; SCHENA, 2002). Encarregado pelo Secretário do Interior, Justiça e Instrução Pública, de estudar a organização do ensino público paulista, pelo reconhecido adiantamento no encaminhamento da questão por aquele Estado, o então Diretor Geral da Instrução Pública, Claudino Rogoberto Ferreira dos Santos, de acordo com Schena (2002, p. 28), recebeu uma incumbência especial: a de trazer daquele Estado “ensinamentos que fossem compatíveis com a realidade social” e, principalmente, “financeira do Estado do Paraná”. Até que ponto a opção do governo paranaense pela seriação do ensino elementar no estado teve relação à visita do Diretor Geral da Instrução Pública ao Estado de São Paulo, esse não foi ainda objeto de maior preocupação dos historiadores da educação.

Não obstante, a reforma esboçada na lei de 1912 foi só em 1914 levada a cabo, quando, às escolas públicas primárias agora organizadas em séries, foi proposto um “programa de todas as disciplinas essenciais para a educação popular, de acordo com os ‘mais adiantados ensinamentos da Pedagogia’, colocando em prática o ensino seriado proposto anos atrás” (SCHENA, 2002, p. 35). Nos grupos escolares, o programa propôs que os alunos seriam classificados em quatro séries, pelas quais seriam distribuídas gradativamente as matérias de ensino, e nas quais o “professor acompanharia a sua turma de alunos, passando de uma série para outra, em consequência das proporções anuais, resultantes dos exames” (*idem*, p. 37).

“Reunião sistemática das escolas”, divisão do “trabalho por séries entre os respectivos professores”, e, pela primeira vez, “confiando a um desses a função de diretor” (BENCOSTTA, 2001, p. 108), foram as principais iniciativas agenciadas pelas autoridades de ensino ao longo da década de 1910 no intuito de opor-se a morosidade com que se fazia a modernização da instrução pública paranaense. Sobre essas inovações e especialmente sobre o entusiasmo pela formação de novos grupos escolares, um dos

principais responsáveis pela sua efetivação, o Diretor Geral da Instrução Pública, Francisco Ribeiro de Azevedo Macedo, em 1915, assim se referiu:

[...] formei, assim, o que em falta de melhor denominação, chamamos de grupos ou semigrupos escolares. Sem dúvida, esses estabelecimentos **não são organizados** à feição dos afamados grupos escolares paulistas, compostos de uma secção para meninos e outra para meninas, dispondo de todo o material técnico para o ensino e tendo pessoal administrativo diferente do pessoal docente (*apud* BENCOSTTA, 2001, p. 109. Grifo meu).

No discurso do Diretor Geral da Instrução Pública o reconhecimento da superioridade dos estabelecimentos de ensino paulistas, principalmente se levarmos em conta que a criação dos grupos escolares no Paraná a partir da década de 1910 se caracterizou pela modéstia das suas instalações (BENCOSTTA, 2001). É compartilhando desse sentimento que Enéas Marques, em 1916 a frente da Secretaria de Estado dos Negócios do Interior, Justiça e Instrução Pública, organizou nova comitiva paranaense, formada agora por professores, a fim de visitar São Paulo e “trazer daquele Estado um plano prático de processos de ensino para aplicação nas classes primárias” (SCHENA, 2002, p. 28). Como resultado dessa visita, a reunião de um seleto grupo de professores, aos quais foram confiadas turmas de alunos do Grupo Escolar Xavier da Silva, que, então, foi elevado a condição de Grupo Escolar Modelo. “Turmas de professores do Estado fizeram lá, estágios controlados até a obtenção de domínio prático dos novos processos de ensino” (*idem*, p. 29).

É também durante essa década, em 1915, que um novo ‘Código de Ensino’ foi escrito e aprovado. Esse código, segundo Moreno (2003) e Schena (2002), tendeu a um acentuado nacionalismo e, sob o impacto da Guerra Mundial, foi reformulado e disposto na forma de Regulamento. Ordenando e sistematizando as leis que desde 1901 vinham sendo aprovadas à instrução pública paranaense, o Código de Ensino de 1915 conclamava ao patriotismo e se caracterizou, principalmente, em favor da nacionalização dos estrangeiros e da regulamentação das suas escolas. O ensino da língua portuguesa passou a ser obrigatório em todos os estabelecimentos de ensino do Estado e, a fim de diluir a

identidade cultural dos imigrantes em favor de uma identidade nacional, várias escolas particulares de grupos estrangeiros no Paraná foram fechadas.

Apesar das “expectativas positivas”, durante as duas primeiras décadas, exceto em alguns momentos sazonais, a expansão do ensino elementar, bem como a construção de estabelecimentos de ensino modelares no Paraná, se deu de maneira bastante modesta (MORENO, 2003; SCHENA, 2002; SOUZA 2004). É somente na década de 1920 que um intenso movimento pela expansão e qualificação do ensino primário, e pela criação de grupos escolares, inclusive para além dos limites da Capital, Curitiba, pode realmente se efetivar. O período coincide com uma importante e também polêmica decisão das autoridades paranaenses: a importação de César Prieto Martinez, profissional da educação do Estado de São Paulo, contratado para ocupar o cargo de Inspetor Geral de Ensino¹¹ e para estar a frente de um processo de remodelamento do sistema escolar do Estado do Paraná.

Sobre os maiores investimentos do Estado no sentido da modernização do seu aparelho de escolar durante a década de 1920, principalmente a partir da vinda de César Prieto Martinez para gerir a instrução pública paranaense, destaca Jean Carlos Moreno:

O período de 1920-1928 caracterizou-se por um movimento mais intenso de intervenção na esfera educacional paranaense, quando estavam à frente da instrução pública César Prieto Martinez (1920-1924) e Lysimaco Ferreira da Costa (1924-1928). Foi um período de expansão quantitativa das escolas públicas, mas principalmente de intensificação de esforços para a inspeção, controle e mudanças da perspectiva pedagógica (atestam isto o investimento em cursos e conferências na formação de professores) e de função social da escola. Este período também coincide com o governo de Caetano Munhoz da Rocha (1920-1928), identificado por suas aproximações com o catolicismo e empenhado na modernização da estrutura pública, via um processo empreendedor e disciplinador (MORENO, 2003, p. 5).

Com a contratação de César Prieto Martinez – e junto com ele e também de São Paulo, de inspetores e subinspetores escolares – a administração paranaense esperava

¹¹ O cargo de Inspetor Geral de Ensino foi criado em substituição ao de Diretor Geral da Instrução Pública, através da Lei nº 1999, de 9 de abril de 1920 (MORENO, 2003).

contar com a experiência desse profissional, cunhada nas lides das reformas bem sucedidas promovidas pela administração paulista, e com o seu grande conhecimento acerca das novas e modernas pedagogias. E, de fato, assim que assumiu o cargo de Inspetor Geral de Ensino, César Prieto Martinez propôs uma série de medidas a fim de adequar a instrução elementar paranaense às pretensões de modernização social. Embora sofresse em diversos momentos severa resistência¹², o apoio incondicional do Presidente do Estado, Caetano Munhoz da Rocha, foi decisivo na estruturação de uma plataforma política forte da qual Prieto pudesse levar a cabo suas pretensões revitalizadoras.

Operando um cerceamento dos esforços até então realizados, Prieto erigirá um quadro profundamente degradante da instrução pública paranaense quando da sua chegada ao Estado. Condenando a falta de métodos e de regularidade no funcionamento das escolas, particularmente dos grupos escolares; o desvirtuamento dos professores, o desconhecimento dos irrefutáveis princípios da moderna pedagogia e a falta de compromisso à profissão docente; o estado material, as instalações e a distribuição dos estabelecimentos escolares; Prieto se disporá a, ao mesmo tempo, modernizar, racionalizar e moralizar o sistema escolar do Estado do Paraná. Dizia ele em 1923, em relatório apresentado ao Governador do Estado, a respeito da sua apreciação aos grupos escolares de Curitiba:

Cada Grupo possuía uma linha de trabalho própria [...] Os livros usados pelos alunos variavam, às vezes, dentro da própria classe. O ensino, então, não era coletivo, chamando o professor aluno por aluno à lição. Em algumas situações havia excesso de professores: muitos não tinham classe, trabalhando em comum com outros colegas, enquanto muitas escolas permaneciam sem freqüência ou sem regularidade nos arredores dos Grupos (*apud* MORENO, 2003, p. 22).

¹² Prieto Martinez sofreu constrangimentos e foi alvo de duras oposições no Paraná. Talvez por suas medidas duras e não muito simpáticas, como o endurecimento à concessão de licenças médicas aos professores, ele será acusado por alguns núcleos de professores, por políticos e por parte da imprensa, de ‘estrangeiro’, de não conhecer a realidade paranaense. Além disso, sua “ação enérgica na direção da moralização do ensino e da implantação dos modernos métodos pedagógicos”, fez com que colhesse inimizades em diversas localidades (MORENO, 2003, p. 18). Mesmo a sua relação com Lysimaco Ferreira da Costa, que o substituiu no cargo de Inspetor Geral de Ensino a partir de 1924, e foi responsável com ele por grande parte das inovações implementadas durante a década de 1920, fora bastante tumultuada e marcada por significativas divergências (*idem*, p. 21).

É com o intuito de reverter esse quadro profundamente constrangedor então representado nos seus diagnósticos, que Prieto procurava direcionar as suas iniciativas. Nesse sentido, um dos principais nortes do trabalho de Prieto a frente da instrução pública paranaense, foi a tentativa de implementação, em detrimento à irregularidade que localizava no funcionamento dos grupos escolares, do princípio da produtividade, ou seja, de “dar ao aparelho escolar o maior rendimento com o menor gasto” (MORENO, 2003, p. 23). Sob tal prerrogativa, intensificou e aperfeiçoou o serviço de fiscalização e investiu pesadamente na formação e moralização do professorado.

Aos professores, aliás, atribuiu a maior parte da culpabilidade pelo estado de atraso da instrução pública. A ausência de rotinas, de regularidade nos trabalhos; a falta de apreço à inestimável obra docente; o desprezo aos princípios educativos evocados pela moderna ciência, especialmente os aportes da Psicologia na prescrição dos métodos de ensino; enfim, um profundo sentimento de condescendência dos professores a este lamentável estado, demandava um rápido e eficaz “investimento na atividade docente como profissão moral” (MORENO, 2003, p. 39). A partir da intervenção de Prieto, as reformas procuraram também criar uma identidade profissional aos docentes. “Era preciso fazer com que os profissionais da educação cumprissem suas obrigações” e passassem a conhecer e dominar os pressupostos das modernas pedagogias, que, além da aposta na infalibilidade dos métodos de ensino, compreendiam agora também “horários, programas, estatísticas de rendimento”, resultado, ainda, da demanda pela seriação do ensino elementar (*idem, ibidem*).

“Competência pedagógica, ritmo de trabalho, regularidade, retidão moral, espírito de sacerdócio patriótico, são estas qualidades que definirão as representações sobre o professor primário” (MORENO, 2003, p. 40). Aspectos como: assiduidade, asseio, constância na realização das tarefas, recato no modo de agir e de se vestir, inclinação natural ao magistério – à arte de “formar almas e corações” –, “grau de adiantamento dos alunos” e índice de aprovações nos exames de classe, serão valorizados pelos reformadores e ressaltados pelos inspetores em seus relatórios (*idem, ibidem*). A formação do professorado, então, se revestirá de uma “ênfase técnica” e de um forte “enfoque na

formação cívico-nacionalista” (*idem*, p. 41). Impelido por “uma atividade febril, não por imposição, mas ‘nutrido pelo prazer de ser útil’ a infância de sua terra e ao [...] futuro da Nação” (*idem*, p. 39), o(a) professor(a) deveria ser capaz de incutir nos seus discípulos, “vigor e energia, de acentuar-lhe[s] com fervor as legendárias virtudes de nossos antepassados, fazendo-o[s] respeitador[es] das sagradas tradições brasileiras, tornando rija e severa a têmpera de seu[s] [caracter[es]]” (Lysimaco Ferreira da Costa aos alunos da Escola Normal de Curitiba, *apud* MORENO, 2003, p. 41). “A intenção de ‘mudar hábitos, regenerar costumes, modificar caracteres’, então, aplicava-se antes ao docente e depois ao aluno” (*idem*, p. 39).

Além da reforma da Escola Normal que acentuará a ênfase na técnica e na exacerbação da formação cívico-patriótica, com Prieto e Lysimaco a frente das reformas ao longo da década de 1920, serão promovidos, com a intenção de renovar as bases de atuação profissional no magistério, cursos de férias, conferências sobre educação, bem como empréstimo de algumas obras a partir de um acervo constituído para servir aos professores atuantes no ensino público, o qual, ao contrário do que anunciavam seus discursos legitimadores, beneficiou, na maioria das oportunidades, apenas aos professores dos grupos escolares (*idem*).

Dos grupos escolares, aliás, nas iniciativas reformadoras empreendidas no Paraná ao longo da década de 1920, pode-se afirmar que eles ocuparam lugar privilegiado nos investimentos liderados por Prieto e Lysimaco. Se os Grupos paranaenses ainda estavam defasados em relação aos afamados Grupos paulistas, as iniciativas implementadas nesse período sugerem uma aproximação às idealizações modernizadoras que recaiam sobre esse modelo de organização escolar. O aperfeiçoamento dos dispositivos de organização e divisão do trabalho pedagógico – a separação das classes de forma mais homogênea, a sistematização dos instrumentos de acesso a turmas subseqüentes (os exames de classe, por exemplo), a maior racionalidade na normatização dos aspectos organizacionais como os tempos e espaços – aliado aos investimentos sobre a formação do professorado e principalmente o aprimoramento e a intensificação dos mecanismos disciplinares – notadamente a disposição dos serviços de inspeção escolar e a ação centralizadora e

representativa/coercitiva dos diretores dos grupos escolares – conferiram ao funcionamento desse modelo de organização escolar um aspecto mais regular.

Sob a prerrogativa de organização, racionalização e modernização dos grupos escolares, medidas e práticas foram propostas, conteúdos e matérias foram acrescentados, retirados ou deslocados/re-arranjados nos currículos, programas de horários foram prescritos... Tudo concebido e avalizado dentro dos rigorosos e infalíveis princípios científicos. Emblemático desse esforço é o fato de já em 1921, apenas um ano após César Prieto Martinez ter assumido o cargo de Inspetor Geral de Ensino, junto à publicação do *Novo Programa de Ensino para a Escola Pública*, Prieto publicar e implementar um programa específico àquela modalidade de instituição escolar: o *Programa dos Grupos Escolares do Paraná* (MORENO, 2003; SCHENA, 2002). Analisando os referidos *Programas*, Jean Carlos Moreno localiza nos seus conteúdos pelo menos quatro aspectos que os diferenciam dos seus antecessores, a saber: “a maior visibilidade dos conteúdos de moral e civilidade; a organização disciplinar como plano determinante na prescrição; a presença do discurso católico; e a indução a um nacionalismo acentuado não mais apenas pelo civismo, mas pelo ufanismo, expresso também num ‘apelo ao coração’” (MORENO, 2003, p. 63).

Não obstante a tentativa de imprimir – por vezes com relativo sucesso – ao funcionamento dos grupos escolares uma maior regularidade, muitas vezes contradizendo os discursos enunciados pelos principais reformadores da década de 1920 – Prieto e Lysimaco – nos quais predominavam o apelo a qualificação das escolas em sobreposição ao aspecto quantitativo¹³, o fato é que nesse período foram criados novos grupos escolares em números que não puderam ser vistos em nenhum outro período anterior. Somente durante os anos nos quais Prieto esteve a frente da Inspetoria Geral de Ensino (1920-1924), mais 19 grupos escolares foram criados, na Capital do Estado, mas agora também

¹³ Por mais de uma vez Jean Carlos Moreno localizou na documentação produzida principalmente por César Prieto Martinez o jargão: “não é de número de escolas, mas de eficiência das escolas que carece a instrução pública” (MORENO, 2003, p. 27).

em algumas cidades do interior, totalizando 32 grupos escolares no Estado do Paraná. Além disso, esses números não incluíam uma categoria intermediária que, então, denominava-se ‘casas escolares’, nas quais funcionavam de modo independente, até quatro escolas (MORENO, 2003). Outrossim, a partir dos empreendimentos dos anos 1920 os grupos escolares puderam, como em nenhum outro momento, gozar de privilégios mais significativos em relação ao provimento material, embora ainda não de forma ideal.

É fato, pois, que foi a partir dos investimentos educacionais despendidos a partir da década de 1920, que os grupos escolares alcançaram sua plena ascensão e se consolidaram no Paraná. Foram principalmente os avanços desse modelo de organização escolar que ilustraram a propaganda dos reformadores paranaenses acerca da modernização do sistema de instrução pública do Estado. Nesse sentido, as duas grandes conferências educacionais realizadas em Curitiba no final dessa década – o Primeiro Congresso de Ensino Oficial, em 1926, e a Primeira Conferência Nacional de Educação, em 1927 – assumiram, segundo Moreno (2003), um aspecto de “coroamento e vitrine” das Reformas patrocinadas pelo governo paranaense.

CAPÍTULO 5

PELA CONFORMAÇÃO DE UMA PEDAGOGIA: A MOBILIZAÇÃO DOS TEMPOS E ESPAÇOS NO INTERIOR DA FORMA DOS GRUPOS ESCOLARES

A sedimentação de uma cultura escolar engendrada a partir da preocupação tipicamente inscrita à produção da modernidade, a escolarização das massas, deitou raízes na implantação e na afirmação de uma nova *forma escolar*¹⁴ e na infalibilidade das predisposições que haviam possibilitado em outros países do velho e do novo mundo o triunfo da escola graduada. A realização mesmo das inovações produzidas sob a etiqueta da racionalidade científica e da modernidade pedagógica – a seriação, a formação de classes homogêneas de alunos, o ensino simultâneo, os métodos de ensino – depreciou, de imediato, a antiga forma de organização escolar representada nas escolas isoladas e elegeu os grupos escolares como fiéis depositários e legítimos representantes desse saber estatutário cientificizado.

A historiografia da educação brasileira e mesmo estrangeira que versa sobre a implantação dos grupos escolares aponta em uníssono que por onde foi instalado, o fez-se representando-o como instituição modelar, forma mais acabada de síntese das expectativas pedagógicas e políticas por modernização e racionalização social e educativa (BENCOSTTA, 2001; FARIA FILHO, 2000; MORENO, 2003; SCHENA, 2002; SOUZA, 2004 e 1998; VAGO, 2002; VIÑAO FRAGO, 1990; entre outros). A declaração, pois, de toda potencialidade desse aparato modelador revestido nos grupos escolares, exigiu, como até então em nenhum outro momento da história educacional, ânimo na descrição dos espaços e na contabilidade dos tempos escolares.

As experiências educacionais antes do apelo à modernização pela via da graduação escolar, com raríssimas exceções, relegaram às tópicas dos tempos e dos espaços de

¹⁴ *Forma escolar* entendida aqui como os aspectos que conformam, caracterizam uma determinada organização/instituição escolar (Souza, 2000; Vidal, 2004; Vidal e Faria Filho, 2005).

escolarização lugar secundarizado nas suas discussões mantenedoras. A fundação dos grupos escolares, no entanto, não pode prescindir de uma ação central regularizadora desses dois elementos: de um lado porque se firmava como uma demanda da produção da modernidade a crescente racionalização dos tempos sociais; de outro, associada à produção de uma singularidade da instituição e da *cultura escolar*, diretamente ligada a necessidade de se estabelecer e se impor frente a outros tempos e espaços sociais (FARIA FILHO, 2000; SOUZA, 1998; VAGO, 2002). O fato é, que durante o processo de implantação dos grupos escolares, tempos e espaços de educação foram se diferenciando e se especializado, compondo em determinados momentos, dois grandes desafios a sedimentação de um sistema de instrução elementar capaz de atender, mesmo que minimamente, as expectativas de desenvolvimento social (VIDAL e FARIA FILHO, 2005, p. 42). Nesse sentido, não foi diferente no caso da experiência paranaense (BENCOSTTA, 2001; MORENO, 2003).

É forçoso não reconhecer que a institucionalização/ normatização do tempo e do espaço escolar a partir da proposta dos grupos escolares não guardou uma parcela significativa de pragmatismo. A realização das inovações que permitiam o atendimento a demanda pela expansão da instrução elementar a parcelas populacionais cada vez mais ampliadas – a divisão do trabalho pedagógico, a seriação, a linearização do ensino, a aplicação de métodos de ensino simultâneo, a organização disciplinar dos saberes escolares, a execução dos programas enciclopédicos de instrução, etc. – reclamaram, indubitavelmente, o agenciamento de dispositivos de “parcelamento e controle do tempo e esquadrinhamento do espaço” (FARIA FILHO, 2000, p. 11). Entretanto, insistir na apreciação de um movimento tão complexo e intrincado a partir da comodidade das explicações imediatas, é, no mínimo, incorrer no equívoco da “determinação absoluta” que tanto tem prejudicado os estudos históricos educacionais no Brasil.

De fato, o triunfo do modelo de escola graduada legou ao empreendimento dos grupos escolares o primado da eficiência à organização educacional a fim de admitir as inovações pedagógicas que eram produzidas nas entranhas da moderna ciência. E nesse processo o trato com os tempos e espaços teve papel substancial e indissociável. No

entanto, as preocupações com os tempos e espaços no sucesso da forma dos grupos escolares, guardam imperativos outros que se localizam nas intenções explícitas ou implícitas forjadas no interior de um projeto de escolarização que os requisitou.

A implantação, pois, dos grupos escolares, se constituiu também como marco importantíssimo na localização de uma política pública educacional com preocupações mais agudas em relação a confirmação de uma dimensão pedagógica do tempo e do espaço escolar (FARIA FILHO, 2000). No interior desse movimento de passagem da forma de escola isolada para o modelo de escola graduada, “a disposição e distribuição interna dos espaços nos edifícios escolares” (VIÑAO FRAGO, 1996, p. 106), assim como a contagem e o controle dos tempos da escola, assume uma materialidade nunca antes vista na educação brasileira (FARIA FILHO, 2000).

E se nos é possível falar nesse momento em um investimento acentuado em relação ao tempo e os espaço da escola, é porque se reconhece nessas duas dimensões uma potencialidade formativa. Nem o tempo, tampouco o espaço escolar, “são dimensões neutras de ensino, simples esquemas formais ou estruturas vazias da educação” (VIDAL e FARIA FILHO, 2005, p. 42). Como uma pedagogia, os tempos e espaços, assim como a linguagem e/ou modos de comunicação, “afetam o ser humano em cheio, em sua própria consciência interior, em todos os seus pensamentos e atividades (...). Conformam e são conformados, por sua vez, pelas instituições educativas. Daí sua importância” (VIÑAO FRAGO, 1995, p. 69). Como mediadores culturais, tanto o tempo quanto o espaço escolar, portam uma semântica formativa que tende a incidir principalmente sobre a corporalidade¹⁵ dos sujeitos que o tomam como lugar. Eles, “operam como uma espécie de discurso que institui, em sua materialidade, um sistema de valores, um conjunto de

¹⁵ Por corporalidade tomo emprestado a definição de Taborda de Oliveira: “Ao conjunto de práticas corporais do homem, sua expressão criativa, seu reconhecimento consciente e sua possibilidade de comunicação e interação na busca da humanização das relações dos homens entre si e com a natureza estamos chamando de corporalidade. A corporalidade se consubstancia na prática social a partir das relações de linguagem, poder e trabalho, estruturantes da sociedade” (Taborda de Oliveira, 1998, p. 131).

aprendizagens sensoriais e motoras e uma semiologia que recobre símbolos estéticos, culturais e ideológicos” (VIDAL e FARIA FILHO, 2005, p. 42).

A “dimensão espacial da atividade educativa não é um aspecto tangencial ou anedótico da mesma” (VIÑAO FRAGO, 1995, p. 69). O espaço-escola, nos alerta Escolano (1996), – a arquitetura, a distribuição interna, os entornos, etc. – se firmam como um conjunto didático silencioso que tende a agir sobre os sujeitos que dele fazem usos. O espaço escolar, portanto, expressa um conjunto de valores, de signos, de saberes, a serem interiorizados pelos escolares. A “tomada de posse do espaço vivido”, sobretudo os espaços da escola, “é um elemento determinante na conformação da personalidade e mentalidade dos indivíduos e dos grupos” (VIÑAO FRAGO, 1996, p. 63).

Bencostta (2001), privilegiando a implantação dos primeiros grupos escolares em Curitiba, observou na construção e organização dos seus espaços escolares, imperativos de duas ordens: a higiênica e a moral. Seus resultados coincidem com os obtidos por Antonio Viñao Frago (1990), examinando a sedimentação da escola graduada pública na Espanha, a partir do final do séc. XIX. De fato, a historiografia da educação brasileira, produzida a partir das experiências de implantação dos grupos escolares em alguns Estados da federação, aponta com muita propriedade a circulação de prescrições que sugeriam à organização dos espaços escolares, a prevalência de um aspecto de civilidade e decência, ordeiro, asseado e disciplinado (FARIA FILHO, 2000; SOUZA, 1998; VAGO, 2002). Todos esses aspectos convergiam para a conformação de um lugar de distribuição e adequação de espaços capazes, de nos dizeres de Vidal e Faria Filho (2005, p. 54), forjar uma “economia gestual e motora”. Reconhecendo na educação do corpo dos alunos uma importante via formativa, principalmente a partir de complexas relações entre a “materialidade da escola e a corporeidade dos sujeitos”, mais do que abrigarem satisfatoriamente o fazer educativo, o espaço-escola e os espaços da escola, deveriam ser, eles próprios, formativos.

Todavia, além da indulgência pela adequação das dependências internas da escola a um determinado projeto formativo, um outro aspecto se fazia igualmente importante, principalmente no sentido de operacionalizar uma imagética simbólica, discursiva da

implantação, afirmação e demarcação de uma nova ordem escolar no interior da ordem social mais ampla: a aparência externa dos prédios dos grupos escolares. Se as reformas empreendidas a partir do final do séc. XIX em São Paulo (SOUZA, 1998) e Belo Horizonte (FARIA FILHO, 2000) – ambas modelo às iniciativas paranaenses nas décadas iniciais do séc. XX, menos esta a aquela – levaram a efeito uma política de superposição da arquitetura escolar, através de construções imponentes, como propagandeadora da ação educativa, imbuída da expectativa de selar definitivamente o consórcio da obra da instrução pública na formação da sociedade civilizada; a experiência paranaense parece não ter se confirmado exatamente da mesma forma. Bencostta (2001), afirma que com exceção de alguns poucos, os grupos escolares construídos no Paraná, especialmente em Curitiba, até quase o final da década de 1930, apesar dos traços arquitetônicos característicos, denotativos de uma preocupação estética acentuada, se fizeram bem mais modestos em relação a suntuosidade dos templos e palácios paulistas e/ou mineiros, cantada em verso e prosa nos documentos produzidos pelas autoridades de ensino do Estado.

Não obstante a menor expressão suntuosa da arquitetura dos grupos escolares paranaenses, é impreciso não reconhecer que eles tenham concorrido, e até certo ponto a bom êxito, para a composição de uma política de dar-se a ver da escola, na demarcação e fixação dos espaços escolares em relação a outros espaços sociais. E nesse movimento, talvez a afirmação do aspecto espacial da escola tenha se valido da sujeição dos tempos escolares. É imperioso reconhecer a participação da dimensão temporal na política de dar-se a ver da instituição escolar. Um profundo mal estar causava a todos aqueles imbuídos à causa da instrução pública, a idéia de que os horários das escolas pudessem ser organizados de acordo com a conveniência do(a) professor(a), ou então sob a ingerência dos costumes ou comodidades locais, tal qual depreciativamente atribuíam-se em relação ao funcionamento das escolas isoladas. A afirmação da ordem escolar requeria, pois, a fixação de um tempo próprio à escola: o tempo da escola. Tempos de entrada, de permanência e consequentemente de saída, deveriam ser comungados por toda e qualquer instituição escolar na dinâmica do seu funcionamento. Eis, pois, a delimitação de um dos

eixos do projeto de homogeneização cultural. Em lugar de uma instituição escolar que se adaptava a vida das pessoas, era preciso firmar uma outra referência temporal, constituindo e legitimando novos ritmos sociais (FARIA FILHO, 2000).

O imperativo temporal também ressoou intensivamente em direção ao interior da organização dos grupos escolares, na conformação de uma nova *forma escolar* e como possibilidade de composição de novas *culturas escolares*. Assentada sobre uma idéia de tempo linear e fragmentado, a *forma* dos grupos escolares pautou-se na mobilização de dispositivos de controle e arranjo dos tempos, e na composição e demarcação de rotinas de funcionamento, como forma de ascender a uma ordem racionalizada. Além disso, a ação regular centralizadora sobre o tempo, permitiu ao empreendimento dos grupos escolares uma nova maneira, muito mais racionalizada, de organizar e arranjar os saberes escolares e de propor práticas educativas.

Além de fixar o tempo de permanência do aluno na escola, impondo o tempo da escola em relação a outros tempos sociais, era preciso delimitar, temporalmente, cada ação, cada tarefa, cada lição, como forma também de disciplinar e ordenar o trabalho docente e discente. É com base no gerenciamento minucioso do tempo que vai se tornando possível, e depois indispensável, a elaboração de programas enciclopédicos de ensino, nos quais, os saberes escolares estabelecidos de maneira disciplinar, eram detalhados em quadros de horários e arranjados, seguindo uma ordem seqüencial, lógica e irrevogável de distribuição diária, semanal, mensal e anual (FARIA FILHO, 2000). Esta prerrogativa de gerenciamento do tempo seria determinante na afirmação do modelo dos grupos escolares, uma vez que possibilitaria a implantação da lógica da divisão do trabalho, através da seriação, da formação de classes mais ou menos homogêneas, e da idéia de linearidade do processo educativo.

Mas esse movimento de prescrição e controle absoluto do tempo por meio dos grupos escolares através da sedimentação dos programas de ensino tem pelo menos uma outra face. A idéia do imperativo temporal regulando e estabelecendo rotinas sociais, é também um fenômeno inscrito à produção da modernidade. Mas, logicamente esse é um tempo artificial, como artificial também é a idéia de um tempo disciplinar, próprio da

cultura escolar. E por ser artificial, esse é um tempo que precisa ser aprendido por alunos e por professores(as) e que, no limite, vai de encontro com os demais tempos sociais (FARIA FILHO, 2000; VIDAL e FARIA FILHO, 2005). Por certo que da forma como foi tratado pela escola, foi peça chave na confirmação de um projeto de escolarização que teve como escopo a homogeneização cultural da sociedade.

Certamente não é inócuo o fato de Faria Filho (2000, p. 34) perceber uma aproximação na maneira como os grupos escolares organizavam o trabalho educativo à algumas formas “modernas” de organizar o trabalho capitalista, nomeadamente a referência a atividade fabril; e que, talvez o ponto principal de intercessão entre essas duas instituições se desse nesse momento através da organização e gerenciamento do(s) tempo(s) e espaço(s). É claro que não estamos querendo com isso afirmar que a escola teve a incumbência exclusiva de formar a mão-de-obra necessária à industrialização, tal como insiste em apregoar uma ala da historiografia educacional, embora essa pudesse ser uma das demandas à escolarização; mas, que as proximidades entre essas duas instituições estão inscritas num mesmo movimento, muito mais amplo.

CAPÍTULO 6

TEMPOS E ESPAÇOS DE RECREIO NA DINÂMICA ESCOLAR: DAS PRESCRIÇÕES À EFETIVAÇÃO, A CONFORMAÇÃO E A INSUJEIÇÃO.

A ação reguladora e prescritiva sobre o tempo e o espaço escolar não só esteve na base de conformação de uma *forma escolar* própria aos grupos escolares, mas também atuou como possibilidade de engendramento de outra(s) *cultura(s) escolar(es)*. A contagem dos tempos e a especialização dos espaços, ao mesmo tempo em que se firmaram como lugar de ancoragem da identificação da forma dos grupos escolares, se revelaram possibilidade na medida que permitiram a institucionalização de saberes e práticas tão caros a um projeto de escolarização que, conforme Taborda de Oliveira (2005), teve na (con)formação do corpo uma de suas bases fundamentais.

Principalmente a partir das bases da Psicologia na vitalização da atividade educativa, a conformação de uma nova ciência pedagógica reconhecia agora uma certa “natureza infantil”. Educar a infância pressupunha, então, atentar para certas especificidades. A escolarização, pois, não era natural à criança. Antes, exigia um considerável esforço dela. O espírito infantil não era propenso às operações excessivamente abstrativas, mas sim, movido por uma curiosidade natural. Nesse sentido, a ação educativa tão mais produtiva seria, quanto conseguisse falar mais diretamente ao sentimento dos infantis. É nesse escopo que se inscreve o apelo aos métodos de ensino, ao material didático, e a composição de rotinas escolares mais racionalizadas (KISHIMOTO, 1998; MARGOTTO, 1999; ROCHA, 2003; SOUZA, 1998 e 1999; VALDEMARIN, 2001 e 2004; VIDAL, 1999). E, é nesse mesmo sentido que os imperativos do tempo e do espaço escolar serão impelidos a compor um novo referencial educativo, na medida que firmariam um vetor formativo importante, silenciosamente atuante, especialmente a partir da conformação de uma educação corporal pela via do sentimento.

A fim de tornar o processo de escolarização mais aprazível às crianças e, deste modo, garantindo sua maior eficácia, uma série de medidas, algumas mais, outras não tão

inovadoras, foram sendo introduzidas à educação elementar e passaram a compor, definitivamente, o espectro da *forma escolar* dos grupos escolares. Essas medidas, indissociáveis na sua concepção, como a hierarquização de conteúdos¹⁶, a urgência dos métodos de ensino, a composição das jornadas escolares, a fragmentação dos tempos da escola em lições não excessivamente prolongadas, a recorrência ao apelo a uma pedagogia do olhar através do expediente dos materiais didáticos, a especialização e afeição dos espaços de aprendizagem, estiveram, pois, no cerne de um projeto de escolarização comprometido com o intento de homogeneização cultural, na conformação do novo cidadão republicano e no forjamento de um outro padrão de civilidade.

Inscrito nessa mesma lógica de formação pela via da sensibilidade, como forma de amenizar o esforço necessário à aprendizagem dos saberes elementares e também como meio de conferir à escolarização um aspecto mais agradável, esteve a prescrição das práticas de recreio ou intervalos para descanso. Os recreios estavam, pois, indissociavelmente ligados a uma série de recomendações que intentavam reverter os efeitos nocivos da estafa produzida pela atividade educacional, nomeadamente a intelectual, classificada então pela ciência pedagógica a partir da influência da Psicologia como *sumernage*, e também como forma de compensar a educação do físico, excepcionalmente comprometida pelo longo período que as crianças permaneciam cerceadas, imobilizadas nas suas carteiras. A recomendação, e antes o apelo a prática regular dos recreios, esteve presente na *forma* dos grupos escolares através da prescrição de tempos nos programas de ensino, e de espaços (os pátios) nos respectivos projetos arquitetônicos avalizados para o funcionamento dessa modalidade de instituição escolar.

¹⁶ Por hierarquização de conteúdos entende-se os critérios ligados a prática de distribuição das lições ao longo de um dia de funcionamento escolar. De modo geral, as lições cuja aprendizagem requeria um maior esforço abstrativo, como as práticas de alfabetização, de aprendizagem da escrita e da leitura, dos cálculos matemáticos, estavam localizados entre as primeiras lições do dia quando, acreditava-se, que o espírito das crianças estava ainda mais disposto. Ao contrário, as últimas lições do dia, quando teoricamente as crianças deveriam estar mais exauridas pelos trabalhos escolares, deveriam ser preenchidas pelas lições de cunho mais intuitivo, como as conferências e preleções de coloração prescritiva cívico-moralizadora, ou então ligado aos ensinamentos das coisas concretas, saberes biológicos, históricos e geográficos, nomeadamente as “lições de coisas”.

Contudo, a impressão de que os recreios se caracterizavam como uma prática preponderantemente desinteressada ou então menoscabada no interior dos grupos escolares, é no mínimo anacrônica, se não ingênua. As contínuas orientações estimulando a prática de recreio sugerem que, ao menos no nível prescritivo, esses tempos e espaços característicos se deram em estreita relação com uma orientação educacional mais ampla e se inscreveram também na lógica de um processo de escolarização comprometido com a formação e civilização da população.

Que efeitos, então, produziam as práticas de recreio no interior dos grupos escolares, principalmente em relação à conformação da corporalidade dos alunos? Essa, sem dúvida, é uma questão por demais complicada de responder, devido ao seu alto nível de intrincamento. Primeiro, porque o próprio termo ‘recreios’ guarda uma pluralidade de sentidos, típicos a um termo que está em pleno processo de composição. Práticas múltiplas e sentidos variados mesclam-se na configuração dos chamados ‘recreios’. Sob a simples inscrição ‘recreios’, uma série de práticas, tão diversificadas como marchas e evoluções, exercícios ginásticos, canto, brincadeiras, leitura, passeios, festas escolares, etc., eram desenvolvidas nos grupos escolares paranaenses, talvez tendo em comum apenas a idéia de compensação ao esforço produzido pelo processo de escolarização, e assim mesmo, a fim de otimizar os seus resultados.

Diante dessa infinidade de possibilidades, talvez a idéia de operar com a noção de tempos e espaços seja uma maneira muito profícua de estabelecer um inventário dos sentidos que poderiam estar inscritos à prática regular dos recreios, e, além disso, de localizar pontos que os vinculavam a um projeto maior de formação. E, tentando inquirir em direção a uma semiótica espaço-temporal dos recreios nos grupos escolares paranaenses, se torna possível apreender de que maneira e em que medida intentava-se inscrevê-los numa lógica educacional.

Desde a construção dos primeiros edifícios que serviram às instalações dos grupos escolares paranaenses, localiza Bencostta (2001) a constante preocupação com o tratamento e a demarcação do espaço recreativo dos alunos. Se a atividade recreativa entre as lições escolares era, pelo consórcio da Psicologia à ciência educativa, condição

indispensável para o sucesso dos esforços pela escolarização, a idéia de que os alunos pudessem dispor desse tempo em ambientes inconformes a lógica racional e moralizadora da escola, como as ruas, por exemplo, parecia degradante. Esse impasse encontrava solução na estruturação dos pátios internos: espaços especializados às práticas recreativas, inscritos no interior, portanto, submetidos a mesma lógica do espaço-escola.

Totalmente resguardados através de um projeto arquitetônico em ‘U’, conforme recomendavam os princípios da “moderna pedagogia”, como no caso do Xavier da Silva; ou simplesmente delimitados pelo expediente dos muros ou gradios, mais comum nos grupos escolares paranaenses devido às dificuldades orçamentárias; os pátios internos, conforme Vago (2002), deveriam primar pela distinção a espaços sociais como as ruas, cujas representações se faziam em estreita relação com a imoralidade, com os vícios e com a indecência.

Relatórios como os produzidos pela professora da 1ª Cadeira Promíscua da Capital, Josephina Carmem Rocha, instalada no ‘Grupo Carvalho’, em 1905 e depois identicamente em 1908, ambos remetidos ao Diretor Geral da Instrução Pública, Arthur Pedreira de Cerqueira, permitem a apreensão de um espectro regular desses espaços de recreio:

Funcionam as aulas desta cadeira no prédio estadual denominado – Escola Carvalho – [...], em posição vantajosa e edificado no centro do terreno, deixando espaço sufficiente para o ajardinamento, e lateralmente e nos fundos para o recreio das crianças, que podem assim brincar livremente, entregando-se á toda sorte de divertimentos uteis e necessarios a educação physica, que deve acompanhar passo á passo a educação intellectual, sendo esta completada pela moral e civica as quaes devemos procurar incutir no espírito das crianças desde os mais tenros annos, dando-lhe exemplos de polidez e de amor e dedicação á nossa querida Patria (DEAP, 1905b, p. 125).

Achando-se o predio no centro do terreno conservo ajardinada a frente, reservando as partes lateraes e os fundos para extinguir a fadiga de estar sentado muito tempo, e, ao mesmo tempo aproveitaveis ao desenvolvimento exclusivo de uma parte que traz como consequencia fatal o aniquilamento de outra. Assim pois necessario se torna fazer acompanhar par e passo a educação intellectual, da physica, ao mesmo tempo que, corrigindo certos defeitos vamos lhes ministrando a educação moral [...] (DEAP, 1908d, p. 107).

Não obstante as similitudes que marcam esses dois relatos, talvez pela proximidade temporal em que eles foram produzidos, da apreciação dos seus conteúdos se depreende muitos aspectos inscritos aos intentos ligados a manutenção das atividades recreacionistas, os cuidados para com a organização de tempos e espaços específicos à sua prática, e a sua localização no interior de um projeto de escolarização bastante amplo. Mas é preciso considerar que a produção dessa documentação, que tem um destinatário específico, é parte das atribuições regulamentares que recaem sobre a atuação do professor, além de se dar tendo um horizonte marcado pelos ordenamentos legais acerca da instrução pública – regulamentos, estatutos, programas de ensino, decretos e despachos oficiais, etc. Nesse sentido, podem intentar legitimar a atuação de quem os está produzindo, a fim de adequá-la às prescrições dos poderes públicos. Portanto, da análise do seu conteúdo podem emergir não só aspectos ligados às expectativas legais acerca do funcionamento dos recreios escolares, mas também indícios de como essas expectativas eram re-significadas principalmente pelos(as) professores(as) no momento mesmo da sua realização.

Contudo, o que de imediato se destaca nos relatórios produzidos pela professora Josephina Carmem Rocha, é a forma como, na tessitura da sua narrativa, vai dando vida a um projeto educacional. Com a pretensa da regeneração e do progresso social, e de conformidade com os preceitos da moderna ciência pedagógica, tal projeto tem por escopo uma formação integral, assentada no tripé *spenceriano* de educação *intellectual, physica e moral*, esta coagulando ainda as noções de civismo. Expressiva também é a forma como a professora inscreve os recreios nessa lógica. Operando um discursivo uniforme e planificador, atribui aos recreios o expediente da harmonização entre aquelas três dimensões formativas. O ensino dos saberes escolarizáveis, principalmente desde um núcleo intelectual, requeria um enorme esforço auto-disciplinar das crianças na conformação e interdição dos seus corpos, estranho à natureza infantil segundo a psicologia educacional. Mas, se a imprescindível urgência em manter as crianças sentadas durante longos períodos tinha como uma de suas conseqüências a fadiga e o aniquilamento físico, cabia em parte a prática dos recreios o ônus pelo restabelecimento

desse equilíbrio, através da compensação por um conjunto de práticas e atividades preponderantemente corporais, sem, no entanto, descuidar às orientações morais e cívicas.

Imperativos de várias ordens que estiveram na base de sustentação e legitimação das ‘modernas’ concepções de ensino são acenadas e arranjadas pela professora Josephina no seu relatório. Como resultado dessa operação, a composição de um todo bastante homogêneo, mas que oferece indícios na direção da conformação de um lugar legítimo para a prática dos recreios. Lugar este que aponta para uma espacialização racional, asséptica e disciplinar, resultado de preocupações de ordem higiênica, moral e estética. A prevalência desse espectro pode ser constantemente reafirmada, de forma mais ou menos contundente, como no ofício enviado em 1923, pelo então Inspetor Geral do Ensino, César Prieto Martinez, a todos os diretores de grupos escolares no Paraná. Entre uma série de recomendações a serem observadas pelos diretores no exercício de suas respectivas funções, o item ‘d’ recomendava:

d) Que providencieis no sentido de dar aos pátios de recreio agradável aspecto não só quanto à sua limpeza, mais ainda em relação à sua arborização e plantação de roseiras (Prieto Martinez em 1923, *apud* MORENO, 2003, p. 36).

Recomendações como esta vão se sobrepondo e atuam na intenção de dotar os espaços de recreio de uma potencialidade formativa, que teria atuação destacável principalmente na conformação da corporalidade dos escolarizáveis, seja impondo limites as suas atuações gestuais, seja prescrevendo sentido às práticas de apropriação desses espaços. Além da atuação no desenvolvimento físico e fortalecimento dos corpos dos alunos, a ação regular que os espaços de recreios exerciam sobre a educação do corpo infantil poderia situar-se a fim de atender interesses bastante imediatos na conformação de um certo padrão de comportamento corporal estritamente necessário a aplicação e ao ensino de certos saberes, no sentido de otimizar os esforços despendidos no processo de escolarização, tal como sugere em relatório de 1908, oferecido ao Diretor Geral da Instrução Pública, a professora Maria Ângela Franco:

Nos intervalos das aulas as evoluções de formatura e canticos que hoje em dia são considerados os meios mais praticos de conservar nos alunos o gosto pela

frequencia a aplicação, posto em pratica com resultados já esperados, satisfizeram plenamente não só pela regularidade que pretendi dar, como também pelo estímulo que procurei infundir em cada aluno (DEAP, 1908e, p. 85).

Contudo, foi possível que as motivações conformadoras incutidas nas orientações para o provimento dos espaços de recreio se estabelecessem em função de interesses não tão imediatos, mas sim no sentido de compor uma outra sensibilidade do corpo, forjando, desta feita, efeitos duráveis de sociabilidade. Não obstante ao radicalismo que encerra pensar um projeto civilizador a partir dos recreios escolares, pelos menos no nível discursivo/prescritivo, é possível a localização de elementos que apontam nessa direção.

Não obstante as proximidades que marcam a documentação produzida por diferentes agentes envolvidos no processo de escolarização no Paraná no início do séc. XX, essa mesma documentação não nos permite inventariar uma cultura recreacionista constituída no interior dos grupos escolares. Ao contrário, os indícios que essa documentação oferece aponta para um processo bastante incipiente de afirmação da prática regular dos recreios. Emblemático disso é a profusão de práticas e atividades que eram desenvolvidas nas instituições escolares sob a etiqueta ‘recreios’. De modo geral, significativas diferenças poderiam se dar, como efetivamente se deram, no modo como os recreios eram desenvolvidos, nas atividades que em função deles eram oferecidas, e na forma com que era distribuído em relação ao tempo de permanência dos alunos na escola. Diferenças não só em relação às instituições, mas mesmo em relação a diferentes classes ou cadeiras de ensino instaladas em um mesmo agrupamento escolar. Frequentemente as autoridades de ensino tentavam conferir uma certa uniformidade aos recreios, intervindo principalmente na normatização dos tempos e espaços em que deveriam ser oferecidos, e nos procedimentos que deveriam ser observados por diretores(as), professores(as) e demais funcionários, quando da sua execução.

No *Programma do Grupo Escolar Modelo e Similares* de 1917¹⁷, além da demarcação de um tempo de recreio com duração de 20 minutos intercalando dois períodos de lições, e de prescrições de ordem estética e higiênica quanto à organização dos pátios, o órgão responsável pela instrução pública do Estado esforçava-se no sentido de normatizar a oferta dos recreios em todos os grupos escolares paranaenses, acenando ainda para a função que teriam professores(as) e diretores(as) a fim de não se descuidar da disciplina das crianças durante a sua realização.

1º Disciplina em recreio

A disciplina em recreio consiste:

- a- os alumnos ao chegarem ao grupo entrarão para o pateo de recreio; é considerado recreio todo o tempo que os alumnos coletivamente permanecem no pateo do instituto, quer antes da entrada, quer no periodo entre as aulas;
- b- estes recreios serão fiscalizados por um professor, conforme a escala organizada pelo director;
- c- o professor de dia deve se apresentar, no instituto, **meia hora** antes da entrada, a fim de fiscalizar os alumnos, como também permanecerá no pateo durante o recreio entre as aulas, sendo responsavel pela boa ordem, disciplina e accidentes que se derem durante a sua fiscalisação; [...] (Grifo do original).

O que determinava, pois, o que era ou não recreio no Programa de 1917, era a demarcação de um espaço: o pátio de recreios. Professores(as), em regime de rodízio, deveriam contribuir com a fiscalização dos alunos a fim de que os princípios da moral, da higiene e da ordem não fossem descuidados. Além disso, o documento sugere que uma série de procedimentos deveriam ser observados por alunos e professores(as) quando do início dos trabalhos escolares diários, que começavam a se estabelecer a partir do momento em que as crianças ingressavam nos pátios de recreio. Sobre o estabelecimento das rotinas disciplinares nos grupos escolares, Tarcísio Mauro Vago (2002) e Luciano Mendes de Faria Filho (2000), ambos referindo-se ao contexto mineiro, indicam que os pátios assumiam aspecto importante para a sua efetivação. Simbolicamente eles deveriam

¹⁷ Decreto nº 420, de 19 de junho de 1917.

atuar abrigando as crianças do perigo das ruas, ao mesmo tempo em que preparavam-nas para o ingresso à racionalidade da ordem escolar, operando nelas uma depuração dos vícios que traziam de outros espaços sociais. Procedimentos rigorosos e irrevogáveis deveriam nortear o processo de formação dos alunos nos pátios de recreio antes do ingresso às salas de aula.

d- a entrada para a sala de aula é feita por 3 signaes:

I – os alumnos ficam parados e calados, devendo a este signal, os professores todos descenderem ao pateo de recreio, collocando-se no logar onde irá formar a sua classe. Esse signal é dado 8 minutos antes da hora do inicio dos trabalhos;

II – os alumnos formam, dois a dois por altura e sob as ordens dos seus professores respectivos; este signal é dado 2 minutos após o 1º signal;

III – uma vez formados, o pianista tocará uma marcha e os alumnos começam a entrada, acompanhando o rithmo da marcha, exigindo-se correção na posição dos alumnos, no alinhamento e silencio (Programma do Grupo Escolar Modelo e Similares, 1917).

Quais efeitos essas rotinas exerciam sobre a corporalidade infantil? Elementos como o controle rigoroso do tempo, a racionalidade das filas e dos sinos, o silêncio, a marcha, a postura e alinhamento dos alunos, tudo sob o olhar atento e regulador dos(as) professores(as), atuam na conformação de uma corporeidade condizente com uma ordem escolar que aspirava corpos extremamente disciplinarizados.

Mas não seria apenas durante os procedimentos de formação para entrada nas salas que a rigorosidade da vigilância dos professores prescreveria um padrão de atuação discente. O olhar fiscalizador/constrangedor dos(as) professores(as) e diretores(as) poderia assumir outros significados em função da presença das crianças nos pátios de recreio, tal como sugere em relatório encaminhado ao Secretário do Interior, Justiça e Instrução Pública, Sr. Marins Alves de Camargo, o Diretor Geral da Instrução Pública, Claudino R. Ferreira dos Santos.

Não é só nos bancos das escolas, [mas] na área dos recreios, que o professor estuda e transporta-se á alma do alumno para sondar-lhe os mysterios e as complexidades (CEB, 1913, p. 15).

Heloisa Helena Pimenta Rocha (2003, p. 165), afirma que “no empreendimento da regeneração física, intelectual e moral da sociedade” através da instrução elementar, pelo consórcio dos saberes médicos e psicológicos à ciência educativa, as escolas foram dotadas de procedimentos e estratégias de esquadramento de corpos, mentes e hábitos dos alunos, como forma de sondar a alma infantil e com o intuito de balizar a intervenção escolar. Nesse sentido, e de acordo com os indícios que sugere o relatório do Diretor Geral da Instrução Pública, os recreios poderiam também responder a objetivos diagnósticos. Sob o primado do asseio e da decência, no momento em que os alunos se põem à marcha, ordenados para tal, ou então quando brincam nos pátios escolares, desfilam diante dos olhos reguladores e auspiciosos do(a) professor(a), o(a) qual poderia esquadramar o corpo de cada aluno”, examinando-lhe cada uma de suas ações que poderiam se mostrar antipáticas à moral e aos costumes salutareos (ROCHA, 2003, p. 190).

Os recreios poderiam se revelar locais privilegiados para observação dos principais hábitos e condutas a serem extorquidas dos corpos dos alunos, bem como, dos que lhes deveriam ser introjetados a bem da saúde e da moral. Poderiam, pois, ser um momento de apreender no ambiente escolar, as práticas incivilizadas incrustadas à alma infantil. Os recreios, então, se revestiam numa espécie de narrativa estratégica que permitia interrogar e surpreender a vida doméstica dos alunos, os seus hábitos e modos, e assim balizar as ações pedagógicas que intentavam extirpar as suas condutas viciosas. O aluno, distraído nas atividades recreacionais, poderia incorrer na prática de delitos, automatismos, hábitos seus contrários a ordem civilizadora, que dificilmente se mostraria ao professor em outros espaços e tempos que não os de recreio. Além disso, com o afastamento dos engendramentos de coerção, na análise acurada dos recreios das crianças, poderia se mensurar o grau de eficácia dos intentos de introjeção de hábitos e regulação de condutas.

E, se as crianças escolarizáveis estão inscritas em um projeto de regeneração social como fiéis-depositários de um saber civilizador, cujos efeitos poderiam ressoar em outras instâncias sociais como as famílias, por exemplo, nos recreios, mais que em qualquer outro momento, poderiam exercer elas próprias a função de vigilância. Vigiar suas

condutas, as condutas dos outros, poderia ser incentivada pela escola, tornando-se, assim, momento estratégico de treinar o olhar infantil para a causa da civilização.

O leitor mais atento deve ter percebido que temos, até aqui, nos esforçado no sentido de apurar um tempo e um espaço de recreio excepcionalmente disciplinar e civilizador, afinado a um projeto de escolarização vinculado a uma idéia de homogeneização cultural. Igualmente deve ter percebido o nosso esforço em inventariar, a partir de algumas fontes direta ou indiretamente ligadas a instância administrativa, formas pelas quais os recreios estreitavam-se a esse projeto escolar civilizador. Mas, estamos certo, que a composição dessa tessitura só foi possível porque temos trabalhado a partir de um conjunto de indícios eminentemente prescritivo.

Esse conjunto prescritivo legal que recobria os recreios nos grupos escolares esteve, por certo, submetido a interesses ideológicos elitistas, imbuídos em arranjar padrões de civilidade, principalmente a partir do gerenciamento da corporalidade infantil. Mas, certamente, também esteve inscrito e manteve “uma relação ativa e definida com [certas] normas sociais” (THOMPSON, 1987, p. 351). E, cientes de que privilegiado os aspectos institucionais/organizacionais podemos ater-se à dimensão prescritiva em detrimento ao seu funcionamento no cotidiano escolar, queremos estar atento também à maneira como esse conjunto prescritivo foi se formando e, no limite, se sobrepondo a outros conjuntos semelhantes. Nesse sentido, não se pode desconsiderar que a fixação de orientações e de normas à promoção dos recreios, também esteve profundamente imbricada nas relações que se estabeleciam na materialidade dos tempos e espaços de recreio.

Tudo isso atua na constituição dos recreios não como lugar de consenso. E, ao afirmarmos que os recreios não eram lugar de consenso, de imediato queremos captar também a dimensão da dinâmica do seu funcionamento cotidiano, os conflitos abrigados nesses tempos e espaços – no sentido de serem eles, os tempos e espaços de recreio escolar, conformadores e conformados pela ação dos sujeitos envolvidos na sua produção/efetivação. É preciso considerar que professores e alunos não estavam atados por esse conjunto prescritivo moralizador erigido sobre a promoção dos recreios, mas,

moviam-se “dentro de estruturas legais visíveis ou invisíveis” (THOMPSON, 1987, p. 352).

Como, então, os diferentes sujeitos envolvidos no processo de escolarização se apropriavam dos tempos e espaços de recreio e das prescrições que eram feitas em função deles? Quais usos faziam desses ordenamentos? Quais demandas resultavam da apropriação discente e docente na organização desses tempos e espaços?

Se interessa-nos cotejar essas questões convém, por certo, avançarmos em relação a essa imobilidade escolar que fatidicamente causa tomarmos unicamente a noção de *forma escolar* – entendida como modo de organização da instituição – e nos enviesarmos em direção à dinâmica do funcionamento escolar, de tomar a escola como um local de organização, produção, circulação e reprodução cultural (VIDAL, 2004; SOUZA, 2004; FARIA FILHO *et al*, 2004; TABORDA de OLIVEIRA, 2002). Nesse sentido, desperta interesse também a remissão à crença na capacidade da escola, através dos sujeitos que nela, para ela e sobre ela atuam, de produzir uma *cultura escolar* original, de propor arranjos, inventar soluções à problemas que lhe são muito próprios, na esteira do que propuseram Dominique Julia (2001) e André Chervel (1990).

Certamente os tempos e espaços de recreio, e de forma mais ampla, todo o projeto de escolarização ensaiado no Paraná no início do séc. XX, se fixou como um significativo “instrumento de poder de classe” (THOMPSON, 1987, p. 352). E, nesse sentido, acreditamos que não deve ter sido em vão todo o nosso esforço em delinear um projeto de escolarização disciplinar com vistas a civilidade. Mas, está ainda em tempo de relativizarmos toda a altivez aparente que encerra essa composição e compartilhar de toda a desconfiança de Edward Palmer Thompson (1987). Para este historiador inglês, é preciso tomar inclusive as nossas afirmações e constatações mais insuspeitas “e verificar se a sua clareza cristalina sobrevive a um banho de ceticismo” (THOMPSON, 1987, p. 352).

Se se supõe que o projeto de escolarização radicado nos grupos escolares, e no interior dele os recreios escolares, foi apenas um meio de civilizar a população a partir de interesses elitistas bastante amplos, então não precisaríamos “desperdiçar nosso trabalho

estudando sua história e formas” (*idem*, p. 360). Tomar os recreios mobilizados por um determinado projeto de escolarização a partir de um consenso, no qual alunos e professores estavam atados e pré-determinados a submissão, é, na melhor das hipóteses, incorrer na simplificação desse objeto de estudo. Certamente não foi esse tempo e esse espaço de recreio que se evidenciou nos grupos escolares do Paraná nas três décadas iniciais do séc. XX. Sua apropriação, principalmente por professores(as) e alunos seguramente não se deu em uníssono às prescrições legais que eram mobilizadas à sua efetivação.

Mas para inquirirmos em direção a essas apropriações e aos significados dos seus diferentes usos, é preciso tomar esse conjunto prescritivo sobre os recreios não como uma forma rígida, acabada, determinada aprioristicamente, mas como construto dinâmico e intrincado. Thompson (1987, p. 360) sugere então que analisemos um objeto tão complexo e polissêmico, como os recreios escolares, justamente pela via dos “intrincamentos do seu funcionamento” a fim de escriturar “o que valia, como foi distorcido e como seus valores declarados foram falsificados”. E acreditamos mesmo que muitos valores foram falsificados – ou resignificados –, no sentido que muitos dos discursos legitimadores que se estabeleciam em função da oferta dos recreios se esvaziavam diante dos interesses daqueles que realmente os faziam: diretores(as), professores(as), alunos, etc.

E, pois, deixando temporariamente de lado a idéia de um tempo e um espaço de recreio inscrito numa lógica fundamentalmente disciplinar e civilizadora, nos aproximamos da noção de recreios como um lugar de disputas, portanto, de conflitos. Certamente esses conflitos nos tempos e espaços de recreio se radicavam na noção de classes ou interesses de classes¹⁸, não em termos de relações determinantes entre uma superestrutura e uma infraestrutura, mas sim a partir de uma “tensão entre processo e estrutura, indivíduo e determinação histórica, ideologia e cultura...” (TABORDA de

¹⁸ Certamente não por uma tomada de consciência de classe, principalmente por parte dos alunos. Mas mesmo assim, não se pode desconsiderar que interesses sectaristas possivelmente estiveram em jogo no avivamento dos recreios.

OLIVEIRA, 2002, p. 2), como “possibilidade de reinvenção”, ou seja, de intransigência, “como também da perspectiva de conformação” (*idem*, p. 3).

Prestar atenção nas premissas apuradas por Thompson (1987) é tentar por em circulação uma prática de pesquisa histórica, com maior ou menor autoridade, que procure não perder de vista “a singularidade das formas de apropriação cultural levadas a cabo por diferentes indivíduos” (TABORDA de OLIVEIRA, 2002, p. 3), ou seja, não desconsiderar da análise os interesses e expectativas imediatas daqueles agentes diretamente envolvidos nos processos de produção, reprodução e circulação cultural, tal qual no projeto formativo dos grupos escolares paranaenses. Isso significa dizer que, além das prescrições legais e das orientações pedagógicas, é preciso considerar os interesses daqueles agentes que efetivamente participaram do avivamento dos recreios.

Novamente parafraseando Thompson (1987, p. 352), os interesses imediatos de diretores(as), professores(as) e alunos, poderiam levá-los a um “curso de ação que os conduziria a um áspero conflito” com um conjunto prescritivo moralizador, explícito ou inconfesso. Certamente esses interesses e esses “cursos de ação” valeram também, e muito, na conformação dos recreios no interior da forma dos grupos escolares. Toda uma gama de estratégias prescritivas para a realização dos recreios poderia se tornar vacilante frente a ação singular dos agentes escolares ou dos escolarizáveis. O resultado disso tudo: a emergência de implicações para o funcionamento dos recreios e dos grupos escolares e a criação de novas demandas, tal como indica o relatório do professor Lourenço S. De Souza, remetido ao Diretor Geral da Instrução Pública, em 1908.

Julgo de grande necessidade a permanencia de um zelador no grupo, a fim de se conseguir a manutenção do silencio e ordem no estabelecimento durante o tempo destinado aos recreios, que não é o mesmo para todas as escolas, resultando dahi perturbações ao funccionamento das aulas (DEAP, 1908b, p. 133).

O Relatório do Professor Lourenço de Souza é emblemático do que viemos tentando afirmar. Além da demanda, não prescrita nos ordenamentos legais, por um zelador a fim de atuar na disciplinarização dos recreios, sua solicitação também dá conta

que os recreios não fora só marcado por impedimentos, mas pode também ser lugar de insujeição a *ordem* e ao *silêncio* que se queria predominante nos grupos escolares.

E esses indícios se reforçam nas considerações, ainda que diminutas, que faz Tarcísio Mauro Vago (2002) acerca dos recreios nos grupos escolares mineiros no início do século XX. Para esse autor é difícil ater-se a idéia de recreios escolares como expediente excepcionalmente disciplinar simplesmente pela presença da ludicidade. Era principalmente nos tempos e nos espaços de recreação que esse elemento tão marcadamente afeito as culturas infantis inscrevia-se com relativa legalidade nos grupos escolares. Aquele autor observa que um aspecto de ambigüidade revestia os recreios nos grupos escolares mineiros: ao mesmo tempo em que o projeto de escolarização se propunha a extorquir os vícios que as crianças traziam, sobretudo das ruas; permitia, através dos tempos e dos espaços de recreio a recriação de certas práticas e hábitos aprendidos em outros espaços sociais como as ruas, e por isso contrário à ordem que deveria reger o funcionamento dos grupos escolares.

Era, portanto, principalmente nos recreios intermediários o lugar onde “o corpo das crianças podia tornar-se encantador, brincante, insubmisso à racionalidade” (VAGO, 2002, p. 49). No entanto, isso não significa dizer que os grupos escolares paranaenses, por meio dos recreios intermediários, conviviam diariamente com padrões orientados, radicais e premeditados de resistência. O que também não quer dizer que essas subversões e/ou insubmissões se davam de qualquer maneira. Certamente existiram “normas alternativas”, conforme rubrica de Thompson (1987, p. 352); um “senso de transgressão legal” (*idem*, p. 351); maneiras de se opor a ação de mão única dos intentos conformadores declarados nas prescrições legais sobre os recreios, sem, necessariamente, se situar na ilegalidade. Essas subversões, portanto, pressupunham uma ordem regular no interior da qual, e respaldada por ela, agiam professores e alunos.

É, portanto, conveniente tomar a tessitura formada pelos dispositivos legais de uma determinada cultura escolar, inclusive a mobilização de tempos e espaços para recreação ou descanso dos alunos, não a partir de uma rigidez absoluta, mas sim como uma

composição porosa que permite às pessoas moverem-se no seu interior. De imediato, essa formulação nega uma passividade inequívoca dos agentes escolares e dos escolarizáveis.

A partir desse quadro nos vemos diante de uma escrituração polarizada acerca dos tempos e espaços de recreios. Os limites seriam dados de um lado por um espaço e por um tempo conferido aos alunos por ser estritamente necessário, a fim de relativizar o efeito negativo que os trabalhos intelectuais irremediavelmente causavam a educação física ou educação do corpo, mas em harmonia a uma ordem disciplinar predominante no estabelecimento escolar; e de outro, por um tempo e espaço de afrontamento a essa mesma ordem disciplinadora, lugar de insubmissão e de subversão.

De imediato não quer se conformar com essas possibilidades, pelo radicalismo que elas encerram. Antes de tudo elas são possibilidades. Trabalhamos, pois, como nos advertiu Taborda de Oliveira (2002, p. 3), no “jogo dessas possibilidades”. Busca-se, sim, operar nessa dialética entre o controlador e o descontrolado, tentando cruzar toda a gama de possibilidades que se localizam num terreno intermediário, a fim de compreender os significados que assumiram os tempos e espaços de recreio, as relações que mantiveram com outros tempos e espaços, e, finalmente, com uma ordem escolar e com uma ordem social mais ampla.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Procuramos ao longo desse trabalho monográfico, a partir de uma análise que privilegiou principalmente os aspectos organizativos e prescritivos, contemplar como pode ser pensada a organização de um tempo e de um espaço de recreio no interior dos grupos escolares paranaenses. Nesse sentido, a análise privilegiou muito mais a noção de *forma escolar*, entendida como os aspectos que conformam, caracterizam uma determinada organização/instituição escolar (Souza, 2000). No entanto, recorrendo a Vidal (2004), não obstante as contribuições que essa categoria de análise tem a oferecer, sobretudo no que tange à apreciação dos subsídios que permitem identificar as permanências, ao mesmo tempo limita a profundidade da análise ao colocar em destaque as continuidades em detrimento às rupturas, às inovações que, mesmo lentamente, as vezes quase imperceptíveis (Julia, 2001), vão se originando no universo escolar.

Dessa forma, percebemos que a abordagem feita mais nesse nível organizativo engessa muitas possibilidades de análise a medida que relativiza os sujeitos que constituem – e são constituídos – a e pela organização escolar. A análise dos tempos e espaços de recreio, feita com base nos indícios prescritivos legais, só pode contemplar tempos e espaços de recreio de modo como foram idealizados.

Por isso, além de mapear as implicações, as exigências que agenciavam a prática regular dos recreios, nesse trabalho, sentimos necessidade de inquirir em direção ao cotidiano do funcionamento desse aparato modelar. Pode-se, então, verificar que as apropriações, os diversos usos que se faziam desses tempos e espaços não se deram em uníssono. Longe disso, uma pluralidade de sentidos estavam inscritos nos diferentes e intrincados usos que se fizeram da dimensão espacial e dos tempos de recreio.

Percorremos todo esse movimento de constituição dos grupos escolares e, no interior deles, de mobilização de tempos e espaços de recreio, para mostrar como foi se firmando a partir do início do século XX, um projeto escolar conformador. Mas não como uma coisa dada *a priori*; se assim fosse as investigações históricas e mesmo este trabalho

seria perda de tempo. Vimos que esse projeto com aspecto conformador portou conflitos no seu interior. E, nesses conflitos, certamente, estiveram presentes interesses diversos.

Ingenuidade demais seria pensarmos a escola e o próprio processo de escolarização apenas como um movimento de estratificação e legitimação de interesses ideológicos de uma determinada classe. Cabe tomarmos a escolarização e seus investimentos – inclusive a organização de espaços e tempos como os de recreio – como um lugar fundamentalmente de conflito. Contemplar a escola e nomeadamente a iniciativa dos grupos escolares unicamente como parte do esforço estatal e elitista em conformar e civilizar a população paranaense, por mais que condensa um fundo de verdade – e um fundo de verdade consideravelmente significativo – é, no mínimo, excluir da análise sujeitos de carne e osso que faziam as e se faziam nas relações de escolarização. Certamente os atores que fizeram parte desse processo de assentamento dos grupos escolares no Paraná, mesmo as crianças, que além de marchar, cantar e fazer exercícios ginásticos, correram e pularam nos pátios durante os intervalos de recreio, não eram sujeitos tão apáticos como sugerem alguns.

Por isso, é preciso considerar que os recreios no interior dos grupos escolares paranaenses no momento da sua sedimentação, como a própria ação escolar, exerceram sim uma pressão modelar que incidia direta e eloqüentemente sobre as crianças, especialmente sobre a afirmação da sua corporalidade, porém não sem constrangimentos e resistências.

Desse modo, atentar para os recreios escolares, na dimensão que nos propomos a fazê-lo aqui, pressupõe um duplo movimento interpretativo: por um lado, um preocupar-se com os aspectos organizativos/prescritivos, “os lugares de poder constituídos” (VIDAL, 2004, p. 49); de outro, um incomodar-se diante das possibilidades às práticas que se davam nesses tempos e espaços prescritos, por acento na capacidade de apropriação dessas recomendações por parte do corpo docente e discente.

Para isso, no entanto, torna-se emergencialmente importante um esforço no sentido de inventariar as diversas maneiras que conduziram principalmente alunos e professores a um curso de ação de subversão. Se constatamos que a subversão também se efetivou no

avivamento dos recreios ou intervalos de descanso, o número reduzido de fontes mobilizadas para esse trabalho monográfico não nos permite escriturar as diversas formas como isso ocorreu, quais sentidos produziu, e quais implicações teve para a consolidação das culturas escolares situadas nos grupos escolares do Paraná.

Mas, além de fontes, esse movimento requer também um esforço de sensibilidade do historiador no intuito de captar essas diversas formas de subversão. Isso porque a subversão não é, necessariamente, isso ou aquilo. Em determinados momentos pode ser, como certamente o foi, isso e aquilo. A subversão não tem uma forma *ad hoc*. Entender de que forma e por quais maneiras se fez presente nos grupos escolares paranaenses, requer um esforço de pesquisa e de qualidade de pesquisa no sentido de não ocultar a sua contingência¹⁹.

Em outro sentido, recorrendo novamente a Viñao Frago (1996; 1995; 1990), e tomando a noção de cultura escolar como uma produção própria de uma instituição específica, de um tempo e de um espaço social determinado, faz sentido falarmos em culturas escolares, a medida que elas seriam tantas quanto o número de instituições contempladas. Deste modo, convém por acento na forma como a noção de cultura(s) escolar(es) foi operalizada no decorrer deste trabalho. Esse dado parece-nos importantíssimo a medida que atesta os limites da sua pertinência.

Durante o itinerário de pesquisa demos ênfase muito mais as similitudes, as práticas comuns compartilhadas entre uma instituição e outra(s), e menos às características e práticas distintivas entre elas. O resultado desse esforço é o esboço de uma cultura escolar de superfície, panorâmica (se é que podemos chamar assim), que mantém na sua base traços e sentidos por demais distintos e que reclamam esclarecimentos. Desse modo, no limite, cada instituição requereria estudos particularizados no sentido de preencher essas enormes lacunas que uma operação de

¹⁹ Essa reflexão surgiu a partir de uma fala de Clarice Nunes intitulada “Dilemas da Modernidade Latinoamericana: autoria feminina e discurso pedagógico”, levada a efeito durante o II Seminário de Pesquisa sobre Cultura Escolar: Perspectivas Históricas, realizado em Curitiba entre os dias 07 a 10 de novembro de 2005.

nível mais global obrigatoriamente costuma deixar. Só a partir daí vemos quão longo é o caminho a ser percorrido pelos estudos históricos até que as culturas recreacionistas no interior das suas respectivas culturas escolares possam ser satisfatoriamente atendidas.

REFERÊNCIAS

Referências às fontes:

A REPÚBLICA. Ano XXIII, n. 185; Curitiba, 8 de agosto de 1908.

CEB, Círculo de Estudos Bandeirantes. Relatórios do Governo: Relatório apresentado pelo Diretor Geral da Instrução Pública, Victor Ferreira do Amaral, ao Sr. Otavio Ferreira do Amaral; 1903, pp. 37-43.

CEB, Círculo de Estudos Bandeirantes. Relatórios do Governador do Paraná: 1911-1913. Relatório apresentado ao Exmo. Snr. Dr. Marins Alves de Camargo, Secretário do Interior, Justiça e Instrução Pública, pelo Diretor Geral da Instrução Pública, Sr. Claudino Rogoberto Ferreira dos Santos, 1913.

CEB, Círculo de Estudos Bandeirantes. Leis, Decretos e Actos: 1916-1917. Decreto n. 420 – Programma do Grupo Escolar Modelo e Similares, 1917.

DEAP/PR, Departamento Estadual de Arquivo Público. *Coleção Correspondência do Governo*: Officios 1900, v. 14; AP 1122, pp. 248-254. Ofício do Inspetor Escolar de Curitiba, Sebastião Paraná, ao Diretor Geral da Instrução Pública, Victor Ferreira do Amaral, 1900.

DEAP/PR, Departamento Estadual de Arquivo Público. *Coleção Correspondência do Governo*: Officios 1901, v. 5; AP 1132, pp. 179-199. Relatório apresentado pelo ‘Docente Visitador’, Dr. Sebastião Paraná, ao Governador do Estado do Paraná, Exmo. Sr. Francisco Xavier da Silva, 1901a.

DEAP/PR, Departamento Estadual de Arquivo Público. *Coleção Correspondência do Governo*: Officios 1901, v. 16; AP 1143, pp. 136-137. Relatório apresentado pelo professor Seraphin Pinto da Silva, responsável pela primeira cadeira do sexo masculino da Vila do Ipiranga, 1901b.

DEAP/PR, Departamento Estadual de Arquivo Público. *Coleção Correspondência do Governo*: Officios 1903, v. 11; AP 1182, pp. 232-235 e 245-249. Relatório apresentado pelo Inspetor Escolar de Guarapuava, Sr. J. A. de Souza Pinto, ao Diretor Geral da Instrução Pública, 1903.

DEAP/PR, Departamento Estadual de Arquivo Público. *Coleção Correspondência do Governo*: Officios 1905, v. 20; AP 1232, pp. 106-113. Relatório apresentado ao Diretor Geral da Instrução Pública, Arthur Pedreira de Cerqueira, pelo professor público Vidal Natividade da Silva, 1905a.

- DEAP/PR, Departamento Estadual de Arquivo Público. *Coleção Correspondência do Governo*: Offícios 1905, v. 17; AP 1229, pp. 125-128. Relatório apresentado ao Diretor Geral da Instrução Pública, Sr. Arthur Pedreira de Cerqueira, pela professora normalista Josephina Carmem Rocha, 1905b.
- DEAP/PR, Departamento Estadual de Arquivo Público. *Coleção Correspondência do Governo*: Offícios 1907, v. 17; AP 1289, pp. 6-11. Mapa annual dos alumnos da Escola Publica em Guarapuava, 1906.
- DEAP/PR, Departamento Estadual de Arquivo Público. *Coleção Correspondência do Governo*: Offícios 1907, v. 17; AP 1289, pp. 162-172. Relatório apresentado pelo professor Trajano Sigvalt, responsável pela 2ª Cadeira para o sexo masculino da cidade de Antonina, ao Diretor Geral da Instrução Pública, Arthur Pedreira de Cerqueira, 1907.
- DEAP/PR, Departamento Estadual de Arquivo Público. *Coleção Correspondência do Governo*: Offícios 1908, v. 28; AP1323, pp.138-145. Relatório apresentado pelo professor público Lindolpho Reis da Rocha Pombo, ao Sr. Benjamin Lins, Inspetor Escolar da Capital, 1908a.
- DEAP/PR, Departamento Estadual de Arquivo Público. *Coleção Correspondência do Governo*: Offícios 1908, v. 28; AP 1323, pp.131-133. Relatório apresentado pelo professor público Lourenço S. de Souza ao Diretor Geral da Instrução Pública do Estado do Paraná, 1908b.
- DEAP/PR, Departamento Estadual de Arquivo Público. *Coleção Correspondência do Governo*: Offícios 1908, v. 26; AP 1321, pp.121-122. Relatório apresentado pela professora responsável pela 4ª Cadeira promíscua da Capital, Carolina Pinto Moreira, ao Inspetor Escolar da Capital, Sr. Benjamin Lins, 1908c.
- DEAP/PR, Departamento Estadual de Arquivo Público. *Coleção Correspondência do Governo*: Offícios 1908, v. 28; AP 1323, pp. 103-108. Relatório apresentado pela professora normalista Josephina Carmem Rocha ao Diretor Geral da Instrução Pública, Sr. Arthur Pedreira de Cerqueira, 1908d.
- DEAP/PR, Departamento Estadual de Arquivo Público. *Coleção Correspondência do Governo*: Offícios 1908, v. 29; AP 1324, pp. 82-87. Relatório apresentado pela professora Maria Ângela Franco ao Diretor Geral da Instrução Pública, 1908e.

Referências bibliográficas:

- ALMEIDA, Jane Soares. Mulheres na Educação: missão, vocação e destino? A feminização do magistério ao longo do século XX. In: SAVIANI, D. [et al]. *O legado educacional do século XX no Brasil*. Campinas: Autores Associados, 2004. pp. 59-108.
- BENCOSTTA, Marcus Levy Albino. Arquitetura e espaço escolar: reflexões acerca do processo de implantação dos primeiros grupos escolares de Curitiba (1903 – 1928). In: *Educar em Revista*. Curitiba, PR: Ed. da UFPR, n.º 18, pp.103-141, 2001.
- CHERVEL, A. História das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa. *Teoria e Educação*, Porto Alegre, n. 2, pp. 177-229, 1990.
- ESCOLANO, Agustín. Arquitetura como programa: espaço-escola e currículo. In: VIÑAO FRAGO, A. e ESCOLANO, A. *Currículo, espaço e subjetividade: a arquitetura como programa*. Rio de Janeiro: DP&A, 1998, pp.19-58.
- FARIA FILHO, Luciano Mendes. *República, trabalho e educação: a experiência do instituto João Pinheiro (1909 – 1934)*. Bragança Paulista: Editora da Universidade São Francisco, 2001.
- . *Dos pardieiros aos palácios: cultura escolar e urbana em Belo Horizonte na Primeira República*. Passo Fundo: UPF, 2000.
- FARIA FILHO, Luciano Mendes de. [et al]. A cultura escolar como categoria de análise e como campo de investigação na história da educação brasileira. In: *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 30, n. 1, pp. 139-159, 2004.
- JULIA, Dominique. A cultura escolar como objeto histórico. In: *Revista Brasileira de História da Educação*; Campinas, n. 1, pp. 9-43, 2001.
- KISHIMOTO, Tizuko Morchida. Escolarização e brincadeira na educação infantil: processos, práticas e saberes. In: SOUZA, C.P. (org.). *História da Educação: processos, práticas e saberes*. São Paulo: Editora Escrituras, 1998, pp. 123-138.
- MARGOTTO, Lílían Rose. Leituras sobre o lugar da memória e das práticas de memorização no método intuitivo. In: VIDAL, D.G; SOUZA, M.C.C.C (orgs). *A memória e a sombra: a escola brasileira entre o Império e a República*. Belo Horizonte: Autêntica, 1999, pp. 95-100
- MORENO, Jean Carlos. *Inventando a escola, inventando a nação: discursos e práticas em torno da escolarização Paranaense (1920-1928)*. Dissertação de Mestrado. Curitiba: UFPR, 2003.

- ROCHA, Heloisa Helena Pimenta. *A higienização dos costumes: educação escolar e saúde no projeto do Instituto de Hygiene de São Paulo (1918-1925)*. Campinas: Mercado das Letras; São Paulo: Fapesp, 2003.
- _____. Recordação para professoras: a História da Educação brasileira narrada por Afrânio Peixoto. In: GONDRA, J. [org]. *Dos arquivos à escrita histórica: a educação brasileira entre o Império e a República*. Bragança Paulista: Editora da Universidade São Francisco, 2001, pp. 11-36.
- ROSA, Zita de Paula. *O Tico Tico: meio século de ação recreativa e pedagógica*. Bragança Paulista: EDUSF, 2002.
- SAVIANI, Dermeval. O legado educacional do “Longo século XX” brasileiro. In: SAVIANI, D. [et al]. *O legado educacional do século XX no Brasil*. Campinas: Autores Associados, 2004. pp. 9-58.
- SCHENA, Denílson Roberto. *O lugar da escola primária como portadora de um projeto de nação: o caso do Paraná (1890-1922)*. Dissertação de Mestrado em Educação. Universidade Federal do Paraná: Curitiba, 2003.
- SOUZA, Maria Cecília Cortez Christiano de. A Psicologia e a experiência pedagógica: alguma memória. In: VIDAL, D.G; SOUZA, M.C.C.C (orgs). *A memória e a sombra: a escola brasileira entre o Império e a República*. Belo Horizonte: Autêntica, 1999, pp. 73-93.
- _____. Decorar, lembrar e repetir: o significado de práticas escolares na escola brasileira do final do século XIX. In: SOUZA, C.P. [org.]. *História da Educação: processos, práticas e saberes*. São Paulo: Editora Escrituras, 1998. pp. 83-93.
- SOUZA, Rosa Fátima de. Lições da escola primária. In: SAVIANI, D. [et al]. *O legado educacional do século XX no Brasil*. Campinas: Autores Associados, 2004. pp. 9-58.
- _____. Um itinerário de pesquisa sobre a cultura escolar. In: CUNHA, M.V. (org.) *Ideário e imagens da educação escolar*. Campinas, SP: Autores Associados; Araraquara, SP: Programa de Pós-graduação em Educação Escolar da Faculdade de Ciências e Letras da UNESP, 2000.
- _____. *Templos de civilização: a implantação da Escola Graduada no Estado de São Paulo (1890 – 1910)*. São Paulo: UNESP, 1998.
- TABORDA DE OLIVEIRA, Marcus Aurelio. *Currículo e educação do corpo: história do currículo da instrução primária no Paraná (1882 – 1926)*. Mimeo. Curitiba: UFPR, 2005.

- _____. O pensamento de Edward Palmer Thompson como programa para a pesquisa histórica em educação. In: *Congresso Brasileiro de Historia da Educação*, 2. Anais... Natal, UFRN, 2002.
- _____. Existe espaço para o ensino de educação física na escola básica? In: *Pensar a Prática*. Goiânia. n. 2, pp. 1-23, jun./jul. 1998.
- TABORDA DE OLIVEIRA, Marcus Aurélio. [et al]. Fontes para o estudo histórico das práticas corporais escolares e da constituição da educação física escolar no estado do Paraná. In: *Revista Brasileira de Ciências do Esporte*, Campinas, v. 25, n. 1, pp. 145-158, set. 2003.
- THOMPSON, Edward Palmer. Senhores e caçadores: a origem da Lei Negra. Trad. Denise Bottmann. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- TRINDADE, Eteuvina Maria de Castro. *Clotildes ou Marias: Mulheres de Curitiba na Primeira República*. Curitiba: Fundação Cultural, 1996.
- VAGO, Tarcísio Mauro. *Cultura escolar e cultivo de corpos: Educação Physica e Gymnastica como práticas constitutivas dos corpos de crianças no ensino público primário de Belo Horizonte (1906-1920)*. Bragança Paulista: EDUSF, 2002.
- VALDEMARIM, Vera Tereza. Os sentidos e a experiência. Professores, alunos e métodos de ensino. In: : SAVIANI, D. [et al]. *O legado educacional do século XX no Brasil*. Campinas: Autores Associados, 2004, pp. 163-203.
- _____. Ensino e leitura no método intuitivo: as palavras como unidade de compreensão e sentido. In: *Educar em Revista*. Curitiba, PR: Ed. da UFPR, n.º 18, pp. 157-182, 2001.
- VEIGA, Cynthia Greive. Estratégias discursivas para a educação em Minas Gerais no século XIX. In: VIDAL, D.G; SOUZA, M.C.C.C (orgs). *A memória e a sombra: a escola brasileira entre o Império e a República*. Belo Horizonte: Autêntica, 1999, pp. 137-158.
- VIDAL, Diana Gonçalves. *Culturas escolares: estudo sobre práticas de leitura e escrita na escola pública primária – Brasil e França, final do século XIX*. Tese de Livre docência. São Paulo: Faculdade de educação da USP, 2004.
- _____. Por uma pedagogia do olhar: os museus escolares no fim do século XIX. In: VIDAL, D.G; SOUZA, M.C.C.C (orgs). *A memória e a sombra: a escola brasileira entre o Império e a República*. Belo Horizonte: Autêntica, 1999, pp. 107-116.

VIDAL, Diana Gonçalves e FARIA FILHO, Luciano Mendes de. *As lentes da história: estudos de história e historiografia da educação no Brasil*. Campinas, SP: Autores Associados, 2005.

VIÑAO FRAGO, Antonio. Do espaço escolar e da escola como lugar: propostas e questões. In: VIÑAO FRAGO, A. e ESCOLANO, A. *Currículo, espaço e subjetividade: a arquitetura como programa*. Rio de Janeiro: DP&A, 1998, pp. 59-151.

_____. Historia de la educación e historia cultural: posibilidades, problemas, cuestiones. In: *Revista Brasileira de Educação*, Anped, São Paulo, n. 0, pp. 63-82, set.-dez. 1995.

_____. *Innovación pedagógica y racionalidad científica: la escuela graduada pública en España (1898 – 1936)*. Madrid: Ediciones Akal, 1990.